COLLECTION
Études et réflexions
sur l'enseignement collégial

Le perfectionnement des professeurs de l'enseignement professionnel des cégeps

Marcel LaRue
Margaret Whyte

La Commission
de l'enseignement professionnel

Québec

89-01213/

Le perfectionnement des professeurs de l'enseignement professionnel des cégeps

Marcel LaRue
Margaret Whyte

Août 1987
Commission de l'enseignement professionnel
Conseil des collèges

© Gouvernement du Québec 1987
Dépôt légal : troisième trimestre 1987
Bibliothèque nationale du Québec
Bibliothèque nationale du Canada
ISSN : 0831-1897
ISBN : 2-550-16181-5

AVERTISSEMENT

Les textes publiés dans la Collection Etudes et réflexions sur l'enseignement collégial ne reflètent pas les positions officielles du Conseil des collèges. Commandités par le Conseil, ces textes expriment le résultat d'une recherche ou le point de vue des auteurs.

TITRES DÉJÀ PARUS DANS LA COLLECTION

Les CEGEP, collèges d'État ou établissements autonomes? Robert Isabelle
Les CEGEP, colléges d'État ou établissements autonomes?
Version abrégée. Robert Isabelle

Le partage du pouvoir dans les CEGEP: le rôle du conseil d'administration.
Le Groupe Connexe
Le partage du pouvoir dans les CEGEP: le rôle du conseil d'administration.
Version abrégée. Ginette Legault

La relation CEGEP-milieu: entre le discours et la réalité. René Lapierre
La relation CEGEP-milieu: entre le discours et la réalité.
Version abrégée. René Lapierre, Ginette Legault

Relever des défis, trouver des solutions. Réflexions sur la formation professionnelle des jeunes. Margaret Whyte

Le régime d'aide financière aux étudiants du postsecondaire.
Charles Larochelle

Évaluer l'état de l'éducation. Étude de système. Paul-Émile Gingras

Le vécu, la pratique et le concret dans l'enseignement collégial.
Pierre Côté

La participation étudiante aux activités parascolaires et aux instances des collèges.
Charles Larochelle

La richesse éducative des stages. Linda Bourget

Étude de la pratique professionnelle des enseignants et enseignantes de cégep.
Réginald Grégoire, Gaston Turcotte, Guy Dessureault

Caractéristiques des enseignants et enseignantes de cégep, 1983-1984.
Annexe statistique de l'Étude de la pratique professionnelle des enseignants et enseignantes de cégep.
Bertrand Simpson

REMERCIEMENTS

Cette recherche n'aurait pu être menée à terme sans l'appui et la collaboration de nombreuses personnes. Je me dois de souligner l'appui constant des permanent–e–s de la Commission de l'enseignement professionnel. Mes remerciements s'adressent tout particulièrement à Hélène Pinard, agente de recherche à la Commission, pour la mise en forme des différentes parties du rapport. Je remercie également Lucie Roy et Normande Levesque du Conseil des collèges ainsi que Jacques Sirois de Micro Logic pour les corrections, la mise en page et le traitement sur ordinateur du rapport final. Je voudrais remercier aussi tous ceux et celles qui, à un titre ou l'autre, ont répondu au questionnaire et aux demandes d'informations. Sans leur collaboration, ce rapport n'aurait jamais vu le jour.

Je me dois également de souligner la collaboration du Cégep Lévis-Lauzon. Enfin, je m'en voudrais d'oublier de remercier et de souligner la patience dont ont fait preuve Lise, Bernard et Patricia. Ils ont dû sacrifier bien des plaisirs familiaux pour que je puisse mener à terme cette recherche.

M.L.

TABLE DES MATIERES

Page

Avertissement III
Remerciements V
Table des matières VII
Liste des graphiques XII
Liste des tableaux XIII
Quelques remarques 1
Présentation 3

PREMIERE PARTIE

ENQUETE AUPRES DES PROFESSEURS

1.0 PROBLEMATIQUE 9
1.1 Contexte relatif au perfectionnement des professeurs de l'enseignement professionnel des cégeps 9
1.2 Situation actuelle 10
1.3 Présentation de l'enquête 12

2.0 METHODOLOGIE DE L'ENQUETE 14
2.1 Etapes de réalisation de l'enquête 14
2.2 Traitement statistique 15
2.3 Interprétation des résultats 16
2.4 Population visée et choix de l'échantillon 17
2.5 Echantillon 17
2.6 Répondant-e-s 21

3.0 CARACTERISTIQUES DES REPONDANT-E-S 25
3.1 Age 25
3.2 Statut d'emploi 25
3.2.1 Permanence 25
3.2.2 Mise en disponibilité 26
3.2.3 Travail à temps plein ou à temps partiel 26
3.3 Niveau de scolarité et d'expérience 27
3.3.1 Niveau de scolarité 27
3.3.2 Années d'études réalisées 30
3.3.3 Niveau d'expérience 32
3.3.4 Années d'enseignement au collégial 33
3.3.5 Années d'expérience dans la discipline où les professeurs oeuvrent présentement 36
3.4 Nombre de cours enseignés 37

4.0 PREPARATION INITIALE ET PERFECTIONNEMENT REALISE EN COURS D'EMPLOI . 39
4.1 Préparation initiale 39
4.1.1 Préparation initiale dans la discipline 39
4.1.1.1 Diplôme 41

4.1.1.2 Formation adéquate? 42
4.1.2 Préparation initiale en pédagogie 43
4.1.2.1 Diplôme 45
4.1.2.2 Formation adéquate? 45
4.1.3 Comparaison entre la formation initiale dans la discipline et en pédagogie 47
4.2 Formation acquise 48
4.2.1 Scolarité 49
4.2.2 Diplôme 51
4.3 Importance relative de la préparation initiale et de la formation acquise en cours d'emploi 52
4.4 Activités de perfectionnement 53
4.4.1 Année où on a consacré le plus de temps au perfectionnement . . 54
4.4.2 Année où on a consacré le moins de temps au perfectionnement . 55
4.4.3 Temps consacré à différentes activités de perfectionnement . . 56
4.4.4 Nature des trois dernières activités de perfectionnement 57
4.4.5 Durée des trois dernières activités de perfectionnement 58
4.4.6 Période de perfectionnement 59
4.4.7 Organisme responsable des trois dernières activités de perfectionnement 60
4.4.8 Frais personnels encourus pour le perfectionnement 62
4.5 Analyse de la situation 63
4.5.1 Dans la discipline 66
4.5.2 En pédagogie 67

5.0 CONDITIONS DE TRAVAIL ET DIFFICULTES RELATIVES AU PERFECTIONNEMENT 69
5.1 Conditions de travail des enseignant–e–s en regard du perfectionnement 69
5.2 Difficultés ayant empêché les professeurs de participer aux activités de perfectionnement désirées 71
5.3 Connaissance des ressources de perfectionnement disponibles 75

6.0 PERCEPTIONS DES ENSEIGNANT-E-S SUR LES POLITIQUES ET LES MESURES TOUCHANT LE PERFECTIONNEMENT 78
6.1 Salaire, scolarité, expérience 78
6.2 Reconnaissance du perfectionnement 79
6.3 Organisation du perfectionnement 80
6.3.1 Solutions possibles ? 83

7.0 BILAN GLOBAL 86
7.1 Importance du perfectionnement 86
7.2 Modifications touchant la tâche d'enseignement 87
7.2.1 Solutions en regard de la charge d'enseignement 87
7.2.1.1 Intégration du perfectionnement à la tâche 87
7.2.1.2 Congé d'études 88
7.3 Frais 89
7.4 Satisfaction 90
7.5 Connaissance des ressources 91
7.6 Reconnaissance du perfectionnement 91
7.6.1 Politiques actuelles de reconnaissance des activités 91
7.6.2 Stages en milieu de travail 92
7.6.3 Recherche 92
7.6.4 Rôle des associations professionnelles 93
7.6.5 Echelle salariale 93

7.7 Obligation du perfectionnement 93
7.7.1 Analyse de besoins 94
7.8 Organisation du perfectionnement 95
7.8.1 Lieu du perfectionnement 95
7.8.2 Plan départemental 96
7.9 Coordination des programmes de perfectionnement 96

EN GUISE DE CONCLUSION 97

DEUXIEME PARTIE

REPONSES DES RESPONSABLES DES COMITES PEDAGOGIQUES

1.0 PRESENTATION 101

2.0 PROBLEMES LIES AU PERFECTIONNEMNT 102
2.1 Charge de travail et charge de perfectionnement 102
2.2 Absence d'une politique globale 102
2.3 Lieux de perfectionnement 103
2.4 Contrainte de la distance 103
2.5 Départements uniques et petits départements 103
2.6 Insuffisance du financement 104
2.7 Absence de reconnaissance du rôle du perfectionnement non scolaire 104
2.8 Conditions de travail non conventionnées défavorisant l'exercice de la profession 105
2.9 Difficulté d'avoir un perfectionnement adapté aux besoins 105
2.10 Exclusion de certains groupes 105
2.11 Autres remarques des répondants 106

3.0 AMELIORER LE PERFECTIONNEMENT: quelques approches et voies de solution. . . . 106
3.1 Rôle du Ministère 106
3.2 Rôle du collège 108
3.3 Rôle du département 108
3.4 Rôle du syndicat 109
3.5 Rôle des comités pédagogiques provinciaux 109
3.6 Responsabilité individuelle 109
3.7 Relations avec les milieux professionnels 110
3.8 Activités professionnelles 110
3.9 Mesures favorisant le perfectionnement 111
3.10 Modalités du perfectionnement collectif 111
3.11 Organisation du perfectionnement 112
3.12 Rôle des congés de perfectionnement 112
3.13 Contenu du perfectionnement 113
3.14 Moment du perfectionnement 114
3.15 Financement du perfectionnement 114
3.16 Remplacement des enseignants en perfectionnement 115
3.17 Équipements 115
3.18 Reconnaisance du perfectionnement 116
3.19 Réinvestissement du perfectionnement 116

4.0 REMARQUES FINALES 117

TROISIEME PARTIE

BILAN DES POLITIQUES D'AUTRES PROVINCES

1.0 PRESENTATION 121

2.0 PORTRAIT GLOBAL PAR PROVINCE 122
2.1 Colombie-Britannnique 122
2.2 Alberta 122
2.3 Saskatchewan 122
2.4 Manitoba 123
2.5 Ontario 123
2.6 Nouveau-Brunswick 124
2.7 Nouvelle-Écosse 124
2.8 Ile-du-Prince-Édouard 124
2.9 Terre-Neuve et Labrador 124

3.0 INFORMATIONS SUR DES ÉTABLISSEMENTS 125
3.1 Alberta 125
3.1.1 Northern Alberta Institute of Technology 126
3.1.2 Southern Alberta Institute of Technology 127
3.1.3 Fairview Colllege 127
3.1.4 Grant MacEvan Community College 128
3.1.5 Keyano College 128
3.1.6 Lakeland College 129
3.1.7 Lethbridge Community College 130
3.1.8 Mount Royal College 131
3.1.9. Olds College 132
3.1.10 Red Deer College 132
3.2 Ile-du-Prince-Edouard 133

4.0 ÉLÉMENTS DE RÉFLEXION DÉCOULANT DE CE BILAN 134

QUATRIEME PARTIE

SYNTHESE DE LA LITTERATURE

PRESENTATION 139

1.0 CONTEXTE GENERAL DU PERFECTIONNEMENT 140
1.1 Impact du perfectionnement 140
1.2 Perfectionnement dans un contexte d'éducation permanente 142
1.2.1 Rôle des professeurs 143
1.2.2 Recertification constante? 145
1.3 Aspects sémantiques 146
1.3.1 Séparation entre formation et perfectionnement 146
1.3.2 Continuité entre formation et perfectionnement 148
1.4 Différentes définitions 149
1.5 Efficacité du perfectionnement 151

2.0 SITUATION ACTUELLE DU PERFECTIONNEMENT DES ENSEIGNANT-E-S 154
2.1 Politiques provinciales 154
2.2 Politiques étrangères 156
2.3 Quelques statistiques intéressantes 158

3.0 SPECIFICITE DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL 161
3.1 Généralités 161
3.2 Classification des enseignant-e-s 162
3.3 Recrutement et vieillissement 164
3.4 Besoins des professeurs 164
3.5 Perfectionnement en regard de la formation initiale dans le contexte de l'enseignement professionnel 165
3.6 Motifs de perfectionnement 167

4.0 PROBLEMES RENCONTRES 169
4.1 Eloignement 169
4.2 Perfectionnement dans la discipline ou en pédagogie 170
4.3 Perfectionnement individuel ou collectif 171
4.4 Insatisfaction ou satisfaction des professeurs en regard des activités de perfectionnement 173
4.5 Coordination des programmes 174
4.6 Résistances 174

5.0 SOLUTIONS PROPOSÉES 175
5.1 Analyse des besoins 175
5.2 Politiques institutionnelles, départementales, locales 175
5.3 Reconnaissance du perfectionnement 177
5.4 Scolarité et salaire 178
5.5 Tâche et activités de perfectionnement 181
5.6 Financement 185
5.7 Recherche 186
5.8 Echanges avec le milieu de travail 188
5.9 Lieu du perfectionnement 189

6.0 PARTAGE DES RESPONSABILITES 192
6.1 Modes de collaboration 193
6.2 Mécanismes 194
6.3 Responsabilités de chacun 194
6.3.1 Ministère 194
6.3.2 Comités provinciaux 196
6.3.3 Université 196
6.3.4 Collège et département 199
6.3.5 Associations professionnelles 200
6.3.6 Professeurs 201

7.0 EN GUISE DE CONCLUSION 203

BIBLIOGRAPHIE 205

LISTE DES ANNEXES 219

Liste des Graphiques

1 Années de scolarité des répondant–e–s 28
2 Comparaison entre la moyenne obtenue pour les années de scolarité par tous les répondant–e–s et certains groupes 29
3 Comparaison entre la moyenne obtenue pour les années d'études par tous les répondant–e–s et certains groupes 31
4 Lien entre les années de scolarité reconnues pour fins de traitement et les années d'études réellement réalisées 32
5 Comparaison entre la moyenne obtenue pour les années d'expérience par tous les répondant–e–s et certains groupes 33
6 Liens entre l'âge et les années d'enseignement (temps plein) au collégial . . . 34
7 Liens entre les années d'enseignement et les années d'expérience reconnues pour fins de traitement 35
8 Comparaison entre la moyenne obtenue pour les années d'expérience dans la discipline par tous les répondant–e–s et certains groupes 36
9 Comparaison entre la moyenne obtenue pour le nombre de cours différents enseignés pendant les 5 dernières années par tous les répondant–e–s et certains groupes 38
10 Formation initiale dans la discipline 40
11 Diplôme obtenu dans la discipline d'enseignement 41
12 Adéquation de la formation disciplinaire initiale en regard des tâches à effectuer au moment de commencer à enseigner et dans les tâches actuelles . 42
13 Formation initiale en pédagogie 43
14 Moyenne d'âge par catégorie de formation pédagogique initiale 44
15 Moyenne des années d'études par catégorie de formation pédagogique initiale . 45
16 Adéquation de la formation initiale en pédagogie en regard des tâches à effectuer au moment de commencer à enseigner et dans les tâches actuelles 46
17 Evaluation du niveau d'adéquation de la formation initiale en regard des tâches à effectuer au moment de commencer à enseigner 47
18 Evaluation du niveau d'adéquation de la formation initiale en regard des tâches à effectuer présentement 48
19 Années supplémentaires de scolarité 49
20 Importance relative de la préparation initiale et de la formation acquise dans les tâches actuelles 52
21 Années où on a consacré le plus de temps au perfectionnement 54
22 Année des trois dernières activités de perfectionnement 55
23 Années où on a consacré le moins de temps au perfectionnement 56
24 Pourcentage de temps consacré à différentes activités de perfectionnement au cours des 3 dernières années 57
25 Durée moyenne des 3 dernières activités de perfectionnement 59
26 Mois où se concentrent principalement les activités de perfectionnement . . . 60
27 Organisme responsable du perfectionnement 61
28 Origine des répondant–e–s (par région géographique) et organisme responsable du perfectionnement 61
29 Frais personnels reliés au perfectionnement 62
30 Distribution relative du perfectionnement 63
31 Proportion des besoins dans un plan de perfectionnement 64
32 Qui devrait assumer les frais de perfectionnement? 65
33 Niveau de satisfaction en regard d'activités de perfectionnement dans la discipline. 66
34 Niveau de satisfaction en regard d'activités de perfectionnement en pédagogie 67
35 Opinions en regard des conditions de travail 69

36 Difficultés rencontrées 71
37 Liens entre plusieurs difficultés 73
38 Connaissance des ressources disponibles 75
39 Liens entre le niveau de connaissances des différents programmes gouvernementaux de subvention au perfectionnement 76
40 Niveau d'accord ou de désaccord avec certaines politiques 78
41 Reconnaissance du perfectionnement 80
42 Organisation du perfectionnement 81
43 Organisation du perfectionnement (suite) 82
44 Total obtenu par certaines hypothèses touchant le perfectionnement 84
45 Hypothèses de remplacement du professeur 85

Liste des Tableaux

1 Classification des collèges selon les deux catégories de régions géographiques 19
2 Distribution par programme, par spécialisation, par région et par collège des professeurs retenus dans l'échantillon 19
3 Comparaison de l'échantillon avec la population totale 21
4 Nombre de répondant–e–s en comparaison de l'échantillon et de la population totale (selon le sexe et le niveau d'expérience) 22
5 Nombre de répondant–e–s en comparaison de l'échantillon et de la population totale (selon le sexe et le site du collège) 23
6 Nombre de répondant–e–s en comparaison de l'échantillon et de la population totale (selon le programme) 23
7 Nombre de répondant–e–s en comparaison de l'échantillon et de la population totale (selon le sexe et le programme) 24
8 Pourcentage des répondant–e–s selon la scolarité 27
9 Moyenne des années de scolarité par programme 30
10 Moyenne des années d'enseignement à temps plein et à temps partiel 35
11 Moyenne des années d'expérience par programme 37
12 Moyenne des années de scolarité supplémentaires accumulées par programme . 50
13 Comparaison entre les professeurs qui ont obtenu un diplôme supplémentaire et ceux qui ne l'ont pas fait 51
14 Nature des activités de perfectionnement 58
15 Rang obtenu par les différentes formes d'activités de perfectionnement dans la discipline et/ou en pédagogie 68

QUELQUES REMARQUES

Dans le rapport, le masculin est utilisé sans aucune discrimination et dans le seul but d'alléger le texte. Cependant, nous avons utilisé la double formulation à toutes les fois où cela nous paraissait important.

Dans la mesure du possible, nous avons également évité les abréviations.

Nous avons utilisé les termes « spécialisation» et «discipline» comme étant synonymes. Nous avons cru légitime de le faire ainsi, puisque nous nous adressions exclusivement à des professeurs de l'enseignement professionnel.

PRÉSENTATION

Le rapport de recherche sur le perfectionnement des professeurs de l'enseignement professionnnel des cégeps découle d'un mandat élaboré en août 1984 par la Commission de l'enseignement professionnel. La responsabilité de la recherche était confiée en novembre 1984 à Marcel LaRue, enseignant au cégep de Lévis-Lauzon et engagé pendant huit mois à la permanence de la Commission par le biais d'un prêt de service. Nous tenons à souligner la collaboration du collège et du département de provenance de monsieur LaRue. Ils ont contribué au bon déroulement du projet en facilitant le dégagement du chercheur et en lui fournissant des informations et des conditions de validation touchant certaines parties de l'étude.

Le mandat initial confié à monsieur LaRue définissait ainsi les principaux objectifs du travail à entreprendre:

- effectuer un relevé des principaux besoins de perfectionnement identifiés par les enseignants du secteur professionnel collégial;
- idenfier les problèmes rencontrés par les enseignants et les administrateurs en matière de perfectionnement de ce groupe d'enseignants du collégial;
- proposer des solutions applicables à court et à moyen terme.

À partir de ce mandat, le chercheur a préparé un devis détaillé prévoyant différentes étapes d'analyse et de consultation avant l'élaboration des recommandations à adresser à la Commission. Il s'agissait d'une synthèse de la littérature touchant le perfectionnoment, d'une enquête auprès d'un échantillonnage d'enseignants et d'une cueillette d'informations ou de consultations auprès d'autres groupes et organismes (les directeurs des services pédagogiques, les férérations syndicales, les coordonnateurs provinciaux, les comités de perfectionnement, les responsables du développement pédagogique dans les collèges, les universités québécoises, le ministère de l'Éducation du Québec (à ce moment) et les ministères de l'Education d'autres provinces).

En un premier temps, l'étude du devis détaillé a amené la Commission à apporter certaines précisions aux paramètres de l'étude. Étant donné les limites de ses propres ressources, il a été convenu que l'enquête porterait uniquement sur les professeurs des collèges publics. De plus, la situation des enseignants œuvrant à l'éducation des adultes différait tellement de celle des enseignants de l'enseignement régulier que la Commission préférait en faire un éventuel dossier à part, une fois qu'elle aurait en main les résultats de l'actuelle étude.

Par ailleurs, les contraintes de temps et une analyse des objectifs des travaux menés

concurremment à la Fédération des cégeps sur le dossier du perfectionment ont également amené la Commission à réduire le nombre de groupes et d'organismes à consulter et à limiter à cinq le nombre d'éléments devant faire partie de l'étude:

- une synthèse bibliographique;
- une enquête statistique auprès des enseignants du secteur professionnel;
- une enquête à questions ouvertes auprès des coordonnateurs provinciaux de programmes professionnels;
- une cueillette d'informations auprès des ministères de l'Éducation d'autres provinces;
- les recommandations du chercheur.

Les recommadations étaient initialement rédigées par l'auteur comme une composante spécifique de l'étude. Dans la version finale, il a cependant préféré les intégrer au chapitre sept de la première partie du rapport: l'enquête auprès des professeurs. Ce chapitre constitue un bilan global de l'enquête où l'auteur propose des liens avec les trois autres parties de l'étude et en dégage des interprétations d'ensemble.

Ces trois autres parties comprennent respectivement les réponses des responsables des comités pédagogiques, le bilan des politiques d'autres provinces ainsi que la synthèse de la littérature.

Le lecteur pourra donc dans un premier temps prendre conscience de la situation et des perceptions des premiers interlocuteurs concernés par le perfectionnement dans les collèges du Québec, pour ensuite effectuer certaines comparaisons avec les pratiques dans d'autres collèges canadiens. Enfin, la synthèse de la littérature lui permettra de confronter son analyse à la multiplicité des approches et tendances qui y sont proposées par les différents interlocuteurs.

À cause du temps limité dont disposait le chercheur, les analyses et la rédaction touchant les données recueillies pour les parties deux et trois de l'étude ont été effectuées par Margaret Whyte, coordonnatrice de la Commission de l'enseignement professionnel.

En raison de la taille de l'étude, les annexes de l'enquête ne sont pas jointes au présent texte. La liste des annexes figure toutefois à la fin de l'étude et, sur demande écrite, ces documents peuvent être mis à la disposition des personnes désireuses de les consulter.

Nous invitons le lecteur à tirer le maximum de profit de cette étude qui comprend à la fois des informations et des éléments de réflexion. Nous souhaitons ainsi contribuer à un des grands débats touchant l'enseignement collégial et, en contrepartie, recueillir

des commentaires et éclaircissements permettant à la Commission de l'enseignement professionnel de vérifier la justesse de ce portrait et la teneur des orientations qui peuvent s'en dégager.

Le perfectionnement des professeurs de l'enseignement professionnel des cégeps

Etude réalisée pour le compte de la Commission de l'enseignement professionnel du Conseil des collèges

PREMIERE PARTIE
Enquête

Marcel LaRue

Mars 1987

Chapitre 1
PROBLEMATIQUE

1.1 Contexte relatif au perfectionnement des professeurs de l'enseignement professionnel des cégeps

Les enseignant–e–s du secteur des cégeps ont, pour la plupart d'entre eux, plusieurs années d'enseignement à leur crédit. Leurs besoins de perfectionnement reflètent leur situation particulière dans le monde de l'enseignement.

Beaucoup font face, dans leur spécialité, à une évolution qui s'accélère. Il leur faut se sentir à jour et, de plus en plus, se ressourcer de façon assez importante pour être en mesure de se garder au goût du jour dans leur domaine. Surtout s'il y a déjà plusieurs années qu'ils enseignent.

Cette évolution dans certains secteurs, est encore plus dramatique. Il faudrait même parler de révolution. C'est le cas des secteurs où les technologies nouvelles se développent et s'implantent à un rythme accéléré. Ici, le perfectionnement prend des teintes de formation première plus que de mise à jour.

La révision des programmes professionnels oblige de nombreux enseignants à se perfectionner dans de très brefs délais et semble orienter leur perfectionnement en fonction des cours à donner dans l'immédiat beaucoup plus qu'en fonction des objectifs globaux du programme.

Par ailleurs, de plus en plus d'enseignants ont à utiliser, dans leurs activités professionnelles, les outils nouveaux dérivés de la micro-informatique, soit comme partie de leurs approches pédagogiques, soit comme outil de gestion de leur travail d'enseignant et des résultats de leurs élèves. C'est donc là un autre domaine où ils sont susceptibles de vouloir faire une formation de base ou une mise à jour.

Enfin, il y a aussi ces enseignants qui, parce qu'ils doivent ou veulent se réorienter dans un autre champ du savoir, devront se recycler. Mais est-ce encore là du perfectionnement?

D'autres facteurs peuvent amener les enseignant–e–s à chercher du perfectionnement. L'évolution des valeurs des jeunes avec lesquels ils interagissent, l'évolution des clientèles étudiantes qui suivent leurs cours, plus particulièrement la mixité croissante d'adultes (jeunes et moins jeunes) aux groupes réguliers et l'opportunité grandissante d'avoir à enseigner à des groupes d'adultes, voilà autant de facteurs qui

peuvent amener l'enseignant à chercher du perfectionnement de nature plus «pédagogique».

L'enseignant–e voit ses besoins en perfectionnement grandir et il lui apparaît, à tort ou à raison, qu'il aura plus de difficultés qu'avant à réaliser ce perfectionnement. Les obstacles lui semblent plus nombreux: budgets limités, conditions de travail plus exigeantes lui laissant moins de temps pour se garder à jour ou s'inscrire dans un processus de perfectionnement, moyens de perfectionnement inadaptés quand ils ne sont pas carrément inadéquats ou absents. Beaucoup de désirs de perfectionnement sont ainsi frustrés.

Pourtant, d'autres diront que les ressources pour le perfectionnement sont en pleine croissance, que c'est une priorité reconnue et que la diversité croissante des moyens (formation à distance, stages en entreprise, ressources des centres spécialisés de plus en plus nombreux, etc.) devrait permettre à chacun de satisfaire ses besoins.

Malgré tout, des problèmes subsistent! De quel ordre sont-ils? Ne peut-on pas les solutionner?

La Commission de l'enseignement professionnel du Conseil des collèges procédait, au cours de l'automne 1984, à la mise en chantier d'une recherche en vue de mieux cerner cette problématique. Elle nous confiait la responsabilité de cette étude et à cette fin, différentes facettes furent identifiées et retenues comme plus susceptibles de fournir les informations désirées:

- un relevé de littérature afin de mieux asseoir nos remarques, construire nos enquêtes, poser certains jalons de solution;
- un questionnaire adressé aux professeurs afin de connaître leur perception de la situation;
- une enquête auprès des coordonnateurs provinciaux chargés des comités pédagogiques propres aux diverses spécialisations;
- un relevé des différentes politiques utilisées dans les autres provinces canadiennes.

1.2 Situation actuelle

Le relevé de la littérature dans ce rapport fait bien, selon nous, le bilan de la situation telle que perçue par un ensemble d'intervenant–e–s. Plusieurs notent l'importance et l'urgence de politiques plus adéquates en regard du perfectionnement en général, et en particulier de celles qui touchent les professeurs du secteur de l'enseignement

professionnel.

Au cours des années '70, les Plans Directeurs I et II avaient essayé d'offrir aux professeurs de l'enseignement professionnel du secondaire et du collégial des conditions susceptibles de fournir une formation pédagogique initiale et des possibilités de perfectionnement en cours d'emploi. Ces programmes n'avaient pas eu le succès escompté, tant à cause de leurs formules d'application que de la contestation des professeurs impliqués.

En 1978, le document «Les collèges du Québec: nouvelle étape», proposait l'application des dispositions suivantes:

- exigence d'un diplôme de premier cycle dans la matière d'enseignement;
- exigence d'un programme universitaire de 30 crédits de formation spécifique à l'enseignement;
- préoccupation majeure que doivent accorder les collèges au perfectionnement de leurs personnels: détermination de plans de perfectionnement, utilisation des ressources en place pour assurer ce perfectionnement (pp. 62-63);
- reconnaissance à sa juste valeur de l'expérience industrielle pertinente et de la formation reçue en milieu de travail (p. 67).

Le ministère de l'Éducation publiait, en 1983, un document sur «La formation et le perfectionnement des enseignants du primaire et du secondaire». On y indiquait que les professeurs du collégial doivent s'armer de patience en sachant que «d'autres propositions sont en voie d'élaboration pour eux» (Ministère de l'Éducation, 1983, p. i).

Mais dans les faits, les politiques les plus d'actualité et celles qui ont le plus d'impact sur les professeurs, sont celles contenues dans le décret tenant lieu de convention collective (Au moment d'écrire ces lignes, nous ne connaissons pas le contenu de la nouvelle entente entre les enseignant-e-s et le Gouvernement ni les clauses pouvant modifier les conditions de perfectionnement). Parmi les points qu'il faut souligner, notons:

- un budget accordé au collège selon le nombre de professeurs; ce budget est augmenté si le collège est considéré éloigné des centres universitaires de Montréal, Québec et Sherbrooke;
- les cours suivis au collège sont gratuits et on doit aménager l'horaire du professeur de façon à lui permettre de suivre des cours ou de poursuivre des travaux de perfectionnement; il n'y a pas de réduction de tâche pour la participation aux activités de perfectionnement;
- les congés de perfectionnement avec salaire supposent un engagement pour le

professeur de rester rattaché au collège pendant un certain temps;

- les congés de perfectionnement ne modifient pas les «droits et avantages que procure une année d'enseignement»;
- la composition et le mandat du comité de perfectionnement y sont définis. Ces fonctions consistent surtout à:
    - √ établir des priorités de perfectionnement;
    - √ définir les programmes de perfectionnement;
    - √ administrer le budget qui y est consacré;
    - √ établir les critères d'éligibilité et la sélection des projets retenus.

Au delà des exigences de la convention, il semble bien que plusieurs collèges se soient dotés de plans de perfectionnement local. Plusieurs départements ont également mis en commun et exigé l'identification des besoins en perfectionnement de chacun de leurs membres. Pour ce qui est des professeurs, il est difficile de dire qu'ils ne constatent pas l'importance d'un plan personnel touchant l'amélioration de leurs compétences. Mais devant les bonnes intentions, il faut aussi constater que les ressources de tous ordres font bien défaut. Au niveau de différents programmes, des comités pédagogiques et des associations professionnelles ont mis de l'avant certains projets ou activités de perfectionnement en vue de répondre à des besoins plus pressants de leurs membres. Mais en raison même des limites financières, personnelles et temporelles, ces initiatives n'ont pas l'envergure désirée.

1.3 Présentation de l'enquête

Il nous est apparu essentiel que les professeurs, qui sont les premiers concernés par les politiques de perfectionnement, aient leur mot à dire et expriment de quelle façon ils vivent cette problématique. Aussi avons-nous choisi une enquête auprès des enseignant–e–s comme une des constituantes de cette recherche sur le perfectionnement des professeurs de l'enseignement professionnel. Les objectifs que nous poursuivions dans l'utilisation du questionnaire de l'enquête étaient les suivants.

- De façon générale, nous visions à «identifier comment les professeurs perçoivent les différentes facettes de la problématique du perfectionnement».
- De façon plus spécifique, nous visions à:
    - √ identifier les besoins des professeurs en regard de leur tâche d'enseignement;
    - √ cerner les besoins spécifiques de l'enseignement professionnel en ce qui a trait au perfectionnement;
    - √ analyser les problèmes rencontrés par les professeurs dans leurs activités de perfectionnement;

- √ identifier l'opinion des professeurs en regard des politiques actuelles de perfectionnement;
- √ procéder à des recommandations en ce qui touche à l'organisation et à la planification des activités de perfectionnement.

Il est important de noter que cette enquête visait plus à obtenir une vue globale du secteur professionnel qu'une réponse spécifique aux conditions particulières des différentes disciplines; cet aspect était d'ailleurs visé par l'enquête réalisée auprès des responsables des comités pédagogiques.

Le questionnaire a été conçu à partir du relevé de littérature publié ailleurs dans ce rapport, de notre connaissance du milieu et des recommandations des permanents de la Commission de l'enseignement professionnel.

Chapitre 2
METHODOLOGIE DE L'ENQUETE

Pour procéder à notre enquête auprès des professeurs, nous avons utilisé un questionnaire par envoi postal. Les raisons qui nous ont incités à le faire sont de deux ordres:

le coût: il nous apparaissait que cette démarche permettait d'obtenir plusieurs informations désirées à un coût moins élevé que d'autres techniques;

le temps: cette technique nous permettait également de diminuer le temps relié à la cueillette des données.

Cinq grandes lignes nous ont servi à constituer le cadre détaillé du questionnaire:

- les caractéristiques des professeurs;
- l'adéquation de la formation initiale et acquise en regard des tâches à accomplir;
- les activités de perfectionnement réalisées;
- les orientations souhaitées en regard du perfectionnement;
- l'organisation du perfectionnement.

Il nous apparaît important ici de noter que l'enquête vise avant tout à identifier des perceptions, à noter comment les professeurs vivent les situations relatives à leur perfectionnement, à évaluer leur degré de satisfaction. Cela représente donc la réalité telle que vécue par les intervenants, et surtout telle que perçue par eux.

2.1 Etapes de réalisation de l'enquête

Les principales étapes de réalisation de l'enquête furent les suivantes:

1. Obtention de la permission de la Commission d'accès à l'information afin de consulter le fichier nominatif des professeurs du réseau collégial. En effet, suite à la Loi de 1982 portant sur l'accès aux documents des organismes publics et sur les renseignements personnels, ce n'est pas sans mal qu'on a réussi à obtenir, après moult justifications, l'accès au fichier désiré.
2. Obtention de la part du ministère de l'Enseignement supérieur, de la Science et de la Technologie (à ce moment) du fichier désiré. Cependant, la seule liste disponible portait sur les professeurs oeuvrant au collégial au cours de l'année 1983-1984. Il va sans dire qu'un tel fichier comportait certaines erreurs par rapport à la liste des professeurs réellement en fonction au cours de l'année 1984-1985. Le fichier ainsi obtenu comprenait 4001 noms de professeurs rattachés à l'enseignement professionnel.

3. Constitution d'un échantillon selon le procédé décrit plus loin.
4. Mise à la poste de 457 questionnaires le 12 avril 1985. L'envoi comprenait une lettre explicative, le questionnaire et une enveloppe de retour pré-adressée mais non-timbrée. Le questionnaire comprenait 61 questions (incluant parfois des sous-questions) majoritairement de type fermé. Une première lettre de rappel fut envoyée le 26 avril. Une seconde lettre de rappel fut envoyée le 10 mai.
5. Traduction du questionnaire afin de l'adresser à 57 professeurs oeuvrant dans les collèges anglophones. Nous avons également fait accompagner le questionnaire d'une lettre explicative, et deux lettres de rappel furent également envoyées.
6. Envoi d'une lettre aux 40 responsables de la coordination des départements sélectionnés, afin de vérifier et de corriger la liste de base ayant servi à l'envoi des questionnaires. Trente et un d'entre eux nous ont retourné la liste modifiée (s'il y avait lieu) des professeurs de leur département. Pour ces 31 départements, le nombre de professeurs apparaissant sur les listes d'envois représentaient 80 % de la population réelle.
7. Décodage des réponses, réalisé partiellement par le chercheur, et par une personne spécialement entraînée à cette fin. Une vérification systématique du décodage fut réalisée pour en assurer l'exactitude. Les questions ouvertes furent classées selon des thèmes ou des regroupements possibles. Les différentes questions et sous-questions du questionnaire furent ainsi classées en 163 variables.

2.2 Traitement statistique

Pour toutes les questions, nous avons obtenu les distributions de fréquences en valeurs de base et en pourcentage. Une distribution de fréquences permet de savoir, par exemple, qu'à un choix de réponses un nombre X de personnes ont répondu «A», «B», «C». De là on tire également les pourcentages (%).

Nous avons également cherché à établir le plus de liens possibles entre les différentes réponses. C'est ainsi que nous avons «croisé» les réponses obtenues à une question avec toutes celles qui nous apparaissaient intéressantes ou susceptibles de contenir des informations pertinentes. Un tel «croisement» entre les réponses permet de voir, par exemple, s'il y a un lien entre certaines caractéristiques (sexe, âge, scolarité) et certaines réponses, si ce sont les mêmes personnes qui répondent positivement à deux questions différentes, etc.

Nous évoquerons surtout les variables ayant des liens entre elles. Cependant, dans

certains cas, nous avons cru utile de noter l'absence de liens entre différentes variables.

2.3 Interprétation des résultats

Lorsque nous utilisons le mot «significatif» dans le texte, en parlant de lien ou de relation entre deux variables ou deux réponses, il signifie la majorité du temps qu'un test statistique a permis de vérifier ce lien. Les tests utilisés mesurent principalement le degré d'association (corrélation), ou l'inférence obtenue pour une population à partir d'un échantillon (test T et test du Chi-deux).

D'autre part, lorsque les répondant–e–s omettaient leur choix à une réponse, nous avons parfois fait le traitement statistique sur le nombre réel de réponses obtenues, et parfois sur la population globale.

Nous avons voulu également présenter les résultats selon une approche simplifiée facilitant la lecture et la consultation. C'est ainsi qu'un certain nombre de graphiques et de tableaux ne comportent pas les pourcentages pour tous les choix de réponses qui étaient offerts. Nous avons plutôt regroupé certaines réponses: par exemple, lorsque les réponses possibles étaient «grandement en accord», «en accord», «en désaccord», «grandement en désaccord», nous les avons davantage classées en deux catégories: «en accord», «en désaccord».

De même nous avons voulu simplifier la présentation de certains tableaux en utilisant une procédure particulière. Par exemple, certaines catégories de répondant–e–s, (les non-permanents, les temps partiels, les professeurs mis en disponibilité (MED)) sont restreintes à des petits groupes de 9 ou 10, par rapport à la population totale de 209 répondant–e–s. Pour simplifier la présentation de certaines statistiques, nous avons préféré comparer les valeurs obtenues pour ces groupes et celles de la population totale, même si cette dernière comprend les valeurs des groupes restreints. Ainsi il nous est arrivé de comparer les moyennes obtenues pour la population globale et les MED, les temps partiels et les non-permanents, plutôt que de comparer les permanents et les non-permanents, les temps complets et les temps partiels, etc. Cela nous permet de regrouper dans un seul tableau synthétique des données qui auraient pu prendre trois ou quatre tableaux.

Nous avons également présenté les résultats en pourcentage avec des valeurs entières, la plupart du temps, en raison du fait que l'ajout des décimales peut contribuer à alourdir le texte. Les décimales sont incluses lorsque nous croyons qu'elles peuvent avoir une certaine influence sur l'interprétation des résultats. L'arrondissement des fractions s'accompagne parfois d'un semblant d'erreur lors de l'affichage des totaux.

Par exemple, les valeurs 20.4 et 12.3 donnent un total de 32.7. En arrondissant les valeurs, on obtient 20 et 12; on s'attendrait à une somme de 32 plutôt que de 33. Le lecteur devra en tenir compte dans certains tableaux.

2.4 Population visée et choix de l'échantillon

La population totale des professeurs de l'enseignement professionnel au collégial est évaluée à plus de 9 000 personnes, le nombre d'intervenant-e-s relié-e-s au secteur professionnel se situant autour de 4 000. Dans un tel contexte, nous ne pouvions nous permettre de procéder à l'envoi de questionnaires à tous les professeurs. Nous désirions quand même obtenir des valeurs caractéristiques propres aux professeurs oeuvrant dans le domaine de l'enseignement professionnel. Aussi avons-nous dû procéder par voie d'échantillonnage. Pour obtenir un échantillon représentatif de l'ensemble des professeurs de l'enseignement professionnel, nous avons procédé de la façon suivante.

La liste des professeurs classés, selon le Ministère, au secteur professionnel identifiait 4 001 professeurs. Cette liste contenait le nom et le prénom des professeurs, leur sexe, leur spécialisation ou discipline d'attache, leur collège, de même que leur classification selon qu'ils avaient 12 ans d'expérience ou moins, ou plus de 12 ans.

Les données obtenues à l'aide de ce fichier du Ministère sont présentées plus loin, en comparaison de celles de l'échantillon.

Une remarque importante doit être faite ici. Dans le fichier ministériel, la classification d'un professionnel dans une discipline se fait selon la proportion de la tâche exercée par le professeur. Ainsi, un professeur de biologie, oeuvrant à plus de 50 % en chimie, est classé dans le fichier en chimie.

Nous avons également restreint l'étude aux professeurs des collèges publics, en raison du fait que nous identifions comme différente la situation du perfectionnement dans les collèges privés.

2.5 Echantillon

Nous avons par la suite procédé à la constitution d'un échantillon stratifié à partir de trois variables susceptibles, selon nous, d'être importantes dans les valeurs identifiées par les professeurs. Dans l'établissement des variables pouvant modifier

les réponses, nous avons retenu comme critères:

- la spécialisation d'enseignement: nous croyions que des différences importantes peuvent jouer d'une spécialisation à l'autre. A cet égard, il nous apparaissait que les caractéristiques particulières d'une discipline pouvaient constituer des éléments susceptibles de compliquer ou faciliter, selon le cas, les activités de perfectionnement. Cet aspect fut d'ailleurs complété grâce à un autre questionnaire à questions ouvertes envoyé à chacun des 67 responsables des comités pédagogiques provinciaux.
- la taille du département: nous supposions que les conditions de perfectionnement ne sont pas les mêmes pour les petits et les gros départements. Il nous apparaissait que les petits départements pouvaient être désavantagés à plusieurs égards.
- le site géographique des collèges: la proximité ou l'éloignement des sites de perfectionnement pouvaient avoir une incidence sur les activités de perfectionnement, en raison de la proximité ou non des ressources humaines ou matérielles susceptibles de répondre aux besoins.

Nous avons donc procédé comme suit dans l'identification de l'échantillon:

1. Les spécialisations ont été regroupées en catégories, selon la classification utilisée par la Direction générale de l'enseignement collégial (DGEC): a) techniques biologiques, b) techniques physiques, c) techniques humaines, d) techniques de l'administration, e) arts et lettres.
2. Toutes les spécialisations de l'enseignement professionnel ont été ordonnées selon le nombre de professeurs qui y sont rattachés.
3. Pour chacune des catégories de spécialisation, nous avons retenu la spécialisation occupant le rang supérieur (en termes de nombre de professeurs) et le rang médian. Cette façon de procéder nous permettait de nous assurer d'avoir un nombre minimal de répondant-e-s pour chacune des sous-catégories. De plus, les dix programmes obtenus, en raison des critères utilisés, nous semblaient être représentatifs des autres programmes.
4. Nous avons classé les collèges en deux catégories: les collèges des régions métropolitaines de Québec et de Montréal, et les autres situés à l'extérieur de ces deux régions. Pour chacun des programmes et pour chacune des régions, nous avons retenu le collège occupant le rang supérieur (en terme de nombre de professeurs) et le rang médian. Les collèges ainsi retenus furent les suivants:

Tableau1

Collèges situés dans les régions de Québec et Montréal	Collèges situés à l'extérieur des régions de Québec et Montréal
AHUNTSIC	CHICOUTIMI
BOIS-DE-BOULOGNE	DRUMMONDVILLE
DAWSON	GASPE
F. X. GARNEAU	JOLIETTE
JOHN ABBOTT	JONQUIERE
LEVIS-LAUZON	LIONEL-GROULX
LIMOILOU	OUTAOUAIS
MAISONNEUVE	REGION DE L'AMIANTE
ROSEMONT	RIMOUSKI
SAINTE-FOY	RIVIERE-DU-LOUP
VANIER	SAINT-JEROME
VIEUX-MONTREAL	SHAWINIGAN
	SHERBROOKE
	TROIS-RIVIERES
Total: 12 collèges pour 282 professeurs (61.7%)	**Total**: 14 collèges pour 175 professeurs (38.3%)

5. Le croisement de ces variables a donné les 40 sous-groupes suivants:

Tableau 2

Programme	Nom et no de la spécialisation	Collège	Professeurs
Techniques biologiques	141 Techniques d'inhalothérapie et d'anesthésie	CHICOUTIMI	3
		ROSEMONT	12
		SHERBROOKE	3
		VANIER	8
		Sous-total	**26**
	180 Techniques infirmières	BOIS-DE-BOULOGNE	39
		DRUMMONDVILLE	13
		JOHN ABBOTT	25
		OUTAOUAIS	31
		Sous-total	**108**
		Total	**134**
Techniques physiques	243 Electronique	DAWSON	13
		LIMOILOU	29
		RIMOUSKI	20
		SAINT-JEROME	7
		Sous-total	**69**

	247	Technologie de systèmes ordinés	AHUNTSIC	2
			LIMOILOU	1
			LIONEL-GROULX	4
			SHAWINIGAN	1
			Sous-total	**8**
			Total	**77**
Techniques humaines	351	Techniques d'éducation spécialisée	AMIANTE	7
			SAINT-JEROME	19
			SAINTE-FOY	14
			VIEUX-MONTREAL	11
			Sous-total	**51**
	393	Techniques de la documentation	F. X. GARNEAU	6
			JONQUIERE	4
			MAISONNEUVE	8
			TROIS-RIVIERES	5
			Sous-total	**23**
			Total	**74**
Techniques de l'administration	410	Techniques administratives	CHICOUTIMI	6
			MAISONNEUVE	22
			SAINTE-FOY	13
			SHERBROOKE	15
			Sous-total	**56**
	412	Secrétariat	GASPE	3
			LEVIS-LAUZON	6
			LIMOILOU	9
			OUTAOUAIS	8
			Sous-total	**26**
			Total	**82**
Arts et Lettres	511	Arts plastiques	JOLIETTE	2
			SAINTE-FOY	3
			TROIS-RIVIERES	3
			VIEUX-MONTREAL	6
			Sous-total	**14**
	570	Arts appliqués	AHUNTSIC	10
			RIVIERE-DU-LOUP	15
			SAINT-JEROME	6
			VIEUX-MONTREAL	45
			Sous-total	**76**
			Total	**90**
			Echantillon total	**457**

Le nombre de professeurs faisant ainsi partie de notre échantillon s'est élevé à 457 professeurs, soit 11.4 % de la population globale.

Même si l'échantillon n'est pas à strictement parler «probabiliste», on peut quand même considérer que sa confection provient d'un hasard dirigé. Notre connaissance de la population de base nous a permis de constituer un échantillon considéré comme une réplique de la population collégiale. Ainsi le tableau 3 qui suit présente une comparaison entre le nombre de professeurs de notre échantillon (identifié sous le titre «Échant. ») et celui de la population de base (identifiée sous le titre «Pop. »). Les professeurs sont classés selon le niveau d'expérience («12 ans ou mcins» ou «Plus de 12 ans»), le site de leur collège («Québec-Mtl» ou «Extérieur»), et leur sexe.

Tableau 3

Comparaison de l'échantillon avec la population totale

Origine	12 ans ou moins		Plus de 12 ans		Total	
	Échant.	Pop.	Échant.	Pop.	Échant.	Pop.
Québec-Mtl						
Hommes	11%	10%	23%	19%	34%	29%
Femmes	11%	8%	18%	12%	28%	20%
Total	22%	18%	40%	31%	62%	49%
Extérieur						
Hommes	12%	17%	8%	15%	20%	32%
Femmes	8%	9%	10%	10%	18%	19%
Total	20%	26%	19%	25%	38%	51%
Grand total						
Hommes	22%	27%	32%	34%	54%	61%
Femmes	20%	17%	27%	22%	46%	39%
Total	42%	44%	59%	56%	100%	100%

De façon générale, les valeurs de notre échantillon se rapprochent sensiblement des valeurs de la population totale. Ainsi dans notre échantillon, la proportion des hommes, des femmes, des professeurs ayant 12 ans d'expérience ou moins et ceux ayant plus de 12 ans sont presqu'identiques aux valeurs de la population de base. C'est seulement au niveau du critère de la région géographique que les valeurs sont plus basses: 62 %-38 % pour l'échantillon en comparaison de 49 %-51 % pour la population.

2.6 Répondant–e–s

Au moment de l'envoi des questionnaires au traitement informatique, 209 professeurs nous avaient retourné leur copie, soit un taux de réponse de 45.7 %. Si on y ajoute les questionnaires arrivés plus tard que la date limite (au nombre de 14) et si on abaisse le nombre de la population de base en supprimant les noms de ceux-celles qui ne

faisaient plus partie des effectifs des départements (changement de collège, décès, abandon de l'enseignement: 32 professeurs) nous obtenons un taux de réponse de 52.2%. Nous considérons ce taux de réponse comme plus que satisfaisant, tenant compte du fait que le questionnaire fut envoyé dans une période coïncidant avec le surplus de travail caractéristique de la fin de la session. Certains professeurs nous ont fait le reproche de ne pas avoir affranchi l'enveloppe de retour. Il est possible que si nous avions procédé ainsi, nous aurions pu augmenter le taux de répondant–e–s. La réponse obtenue de certains collèges fut excellente. Il est toutefois à noter que le taux de réponses obtenu par collège s'est échelonné entre 24.2 % et 100 %.

Le tableau 4 compare la distribution des hommes et des femmes, tant pour les répondant–e–s, pour l'échantillon que pour la population totale. Nous avons également distingué les professeurs selon le critère des années d'expérience.

Tableau 4

Nombre de répondant-e-s en comparaison de l'échantillon et de la population totale (selon le sexe et le niveau d'expérience)

	12 ans ou moins			Plus de 12 ans			Total		
	Rép.	Échant.	Pop.	Rép.	Échant.	Pop.	Rép	Échant.	Pop
Hommes	17%	22%	27%	37%	32%	34%	55%	54%	61%
Femmes	18%	20%	17%	27%	27%	22%	45%	46%	39%
Total	35%	42%	44%	65%	59%	56%	100%	100%	100%

Les valeurs obtenues des répondant–e–s se rapprochent sensiblement à la fois de la population globale et de l'échantillon.

Ainsi la distribution des répondant–e–s selon le sexe est très près des valeurs de la population de base que nous possédions selon le fichier gouvernemental et identique à celle de l'échantillon.

En ce qui a trait aux années d'expérience, les écarts sont faibles et s'expliquent très bien. Etant donné que le fichier de base donnait le nombre d'années d'expérience reconnues par les professeurs en 1983-1984, et que l'enquête se déroulait en 1985, les professeurs ont nécessairement augmenté leur expérience et un certain nombre d'entre eux ont pu changer de catégorie entre-temps.

Le tableau 5 compare les trois groupes (répondant–e–s, échantillon, population totale) en distinguant les professeurs selon le sexe et le site géographique de leur collège d'attache.

Tableau 5

Nombre de répondants en comparaison de l'échantillon et de la population totale (selon le sexe et le site du collège)

	Québec-Mtl			Extérieur			Total		
	Rép.	Échant.	Pop.	Rép.	Échant.	Pop.	Rép.	Échant.	Pop.
Hommes	32%	34%	29%	23%	20%	32%	54%	54%	61%
Femmes	28%	28%	20%	17%	18%	19%	46%	46%	39%
Total	60%	62%	49%	40%	38%	51%	100%	100%	100%

On note un certain écart entre les répondant–e–s et la population totale. Cependant le taux de répondant–e–s est très près des valeurs de l'échantillon. C'est plutôt entre l'échantillon et la population de base qu'il faut noter l'écart. En fait les répondant–e–s sont proportionnellement très près des valeurs de l'échantillon.

Nous avons également comparé les trois groupes selon leur appartenance à un programme. Les valeurs des répondant–e–s sont très près de celles de l'échantillon, les écarts avec la population globale étant quand même restreints, sauf peut-être pour le programme 180, où cette valeur est cependant très près de celle de l'échantillon.

Tableau 6

Nombre de répondants en comparaison de l'échantillon et de la population totale (selon le programme)

	Rép.	Échant.	Pop.
Inhalothérapie-anesthésie	6%	6%	3%
Techniques infirmières	23%	24%	35%
Electrotechnique	14%	15%	18%
Systèmes ordinés	1%	2%	1%
Education spécialisée	13%	11%	5%
Documentation	7%	5%	2%
Techniques administratives	13%	12%	20%
Secrétariat	9%	6%	8%
Arts plastiques	3%	3%	2%
Arts appliqués	12%	17%	7%
	100%	100%	100%

Nous avons voulu détailler davantage ce tableau et distinguer les trois groupes, non seulement selon le programme, mais également selon le sexe.

Tableau 7

Nombre de répondants en comparaison de l'échantillon et de la population totale (selon le sexe et le programme)

	Répondant-e-s		Echantillon		Population totale	
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
Inhalothérapie-anesthésie	58%	42%	50%	50%	55%	45%
Techniques infirmières	6%	94%	4%	96%	5%	95%
Electrotechnique	100%	0%	100%	0%	99%	1%
Systèmes ordinés	100%	0%	100%	0%	100%	0%
Education spécialisée	62%	38%	47%	53%	50%	50%
Documentation	53%	47%	52%	48%	46%	54%
Techniques administrat.	78%	22%	80%	20%	83%	17%
Secrétariat	0%	100%	0%	100%	6%	94%
Arts plastiques	67%	33%	50%	50%	58%	42%
Arts appliqués	96%	4%	84%	16%	81%	19%
Les dix programmes	55%	45%	54%	46%	49%	51%

L'ensemble des valeurs obtenues et la comparaison sur différents critères nous portent à croire que les répondant-e-s sont représentatifs de la population des professeurs de l'enseignement professionnel.

Chapitre 3
CARACTERISTIQUES DES REPONDANT-E-S

Ce chapitre traite de certaines caractéristiques générales des répondants de même que des principales caractéristiques professionnelles relatives au statut d'emploi, à la scolarité et à l'expérience.

3.1 Age

Au moment de l'enquête en avril 1985, l'âge moyen des répondant–e–s se situait à 40.2 ans. L'âge moyen des hommes est de 40.9 ans et celui des femmes de 39.3. On peut noter que 72 % des professeurs ont entre 32 et 45 ans.

La moyenne d'âge des répondant–e–s par collège (26 collèges différents) varie de 32.3 ans à 58 ans. Les professeurs habitant les collèges de Québec et Montréal ont une moyenne d'âge de 41 ans et les autres de 38.9 ans.

L'âge moyen des répondant–e–s par programme varie de 34.2 ans (inhalothérapie-anesthésie) à 47 ans (arts appliqués).

La moyenne d'âge des répondant–e–s permanents est plus élevée (40.6 ans) que celle des non-permanents (34 ans). Les MED, quant à eux, ont une moyenne d'âge de 37 ans.

Nous avons déjà vu au chapitre précédent certaines caractéristiques générales des répondant–e–s, touchant le sexe, le lieu d'origine et les années d'expérience. Le lecteur pourra s'y référer au besoin.

3.2 Statut d'emploi

3.2.1 Permanence

Parmi les répondant–e–s, 96 % (198) ont un statut de permanent, et 4 % (9) sont considérés comme non-permanents. Comme on pouvait le prévoir, la moyenne d'âge des professeurs permanents est plus élevée (40.6 ans), que celle des non-permanents (34 ans). Sur les neuf non-permanents, cinq sont des hommes et quatre des femmes.

3.2.2 Mise en disponibilité

Parmi les répondant–e–s, neuf professeurs (4 %) sont mis en disponibilité. Leur moyenne d'âge est de 37 ans, comparativement à 40.3 ans pour les autres professeurs. Sur les neuf professeurs mis en disponibilité, trois sont des hommes et six des femmes.

Les neuf professeurs mis en disponibilité relèvent de quatre programmes:

inhalothérapie-anesthésie	2
techniques infirmières	3
éducation spécialisée	3
secrétariat	1

3.2.3 Travail à temps plein ou à temps partiel

Parmi les répondant–e–s, 199 professeurs travaillent à temps plein et seulement dix (5 %), indiquent qu'ils travaillent à temps partiel. Les raisons qu'ils invoquent pour une telle situation sont:

- tâche offerte par le collège: 3
- congé d'études: 2
- congé de maternité: 2
- contacts avec le milieu du travail: 2
- remise en question de son rôle de professeur: 1

Les enseignant–e–s travaillant à temps partiel (10) ont une moyenne d'âge de 35.8 ans, comparativement à 40.4 pour ceux qui travaillent à temps complet. Cependant en regardant les motifs identifiés pour le travail à temps partiel, on ne peut conclure que, parce que les professeurs sont plus jeunes ils sont davantage obligés de travailler à temps partiel.

Parmi les professeurs travaillant à temps partiel, trois sont des hommes et sept des femmes.

On peut remarquer une différence significative entre la «permanence» et le fait de travailler à temps partiel ou complet. En effet, 38 % des professeurs non-permanents travaillent à temps partiel, alors que seulement 5 % des permanents travaillent dans les mêmes conditions. Ainsi les professeurs non-permanents, de par leur condition même, se voient obligés de travailler à temps partiel.

3.3 Niveau de scolarité et d'expérience

Nous avons voulu identifier plus précisément les reconnaissances officielles, au niveau de la scolarité et de l'expérience, servant à déterminer la rémunération des professeurs.

3.3.1 Niveau de scolarité

Le niveau de scolarité reconnu aux répondant–e–s pour fins de traitement est le suivant:

Tableau 8

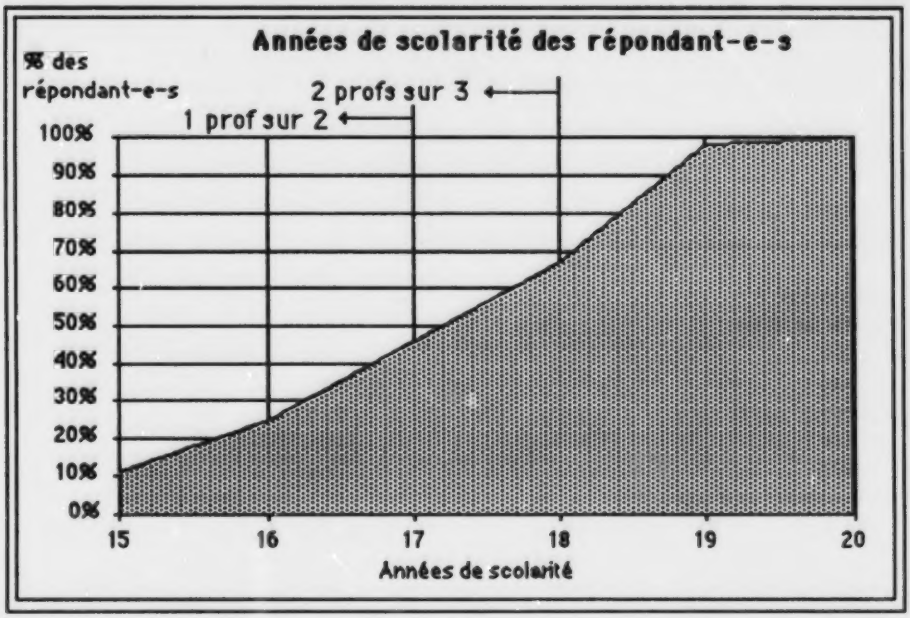
Scolarité	% de répondant–e–s
Moins de 16 ans	11%
16 ans	14%
17 ans	21%
18 ans	21%
19 ans	30%
20 ans	2%

Moyenne: 17.4 ans

A première vue, il peut paraître anormal que les professeurs identifient leur scolarité à moins de seize ans, puisque tous les professeurs du collégial sont rémunérés sur une base minimale de seize ans. Cependant, ces professeurs restent quand même classés selon le taux réel de leur scolarité telle qu'évaluée par le Service de classification des enseignant-e-s, tout en étant rémunérés à seize ans. Les répondant-e-s qui se trouvaient dans cette situation ont donc pu identifier le niveau réel de leur classification en ce qui a trait à la scolarité.

Le graphique 1 présente les fréquences cumulées pour ces mêmes valeurs. On peut ainsi constater que 1 professeur sur deux a 17 ans de scolarité ou moins et deux professeurs sur trois ont 18 ans de scolarité ou moins.

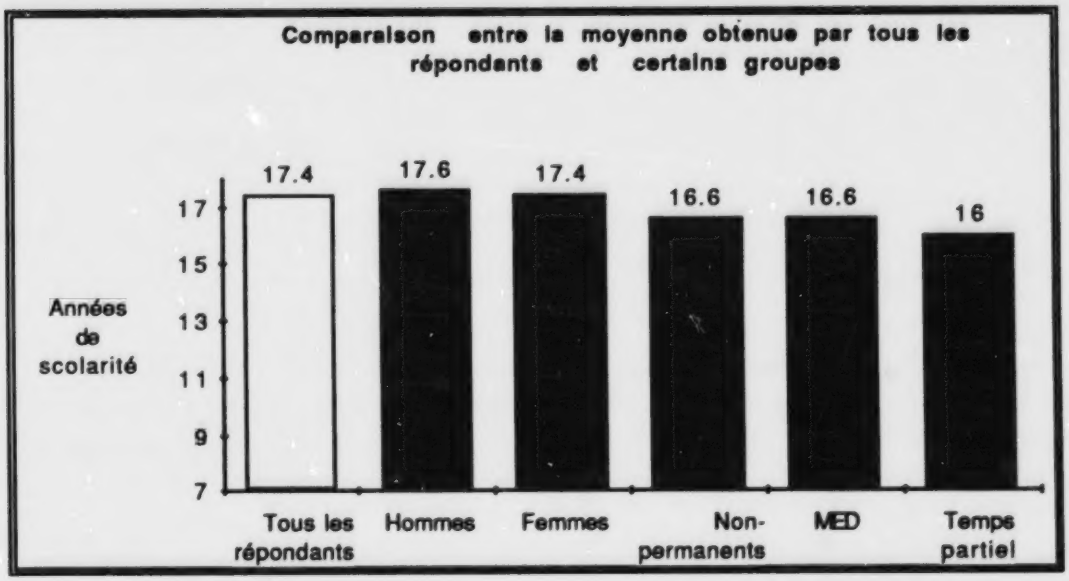
Graphique 1



Il n'y a pas de lien entre l'âge des répondants et le niveau de scolarité reconnu pour fins de traitement.

Une comparaison entre la moyenne obtenue par tous les répondant–e–s et celle de certains groupes est présentée au graphique qui suit. En raison du fait que le nombre de non-permanents, de MED et de temps partiel est très faible, nous n'avons indiqué que leurs valeurs, en considérant que ces groupes avaient des valeurs très près de celles du groupe total. Comme nous l'avons indiqué au chapitre 2, cette façon de faire simplifie la présentation des tableaux.

Graphique 2



Les trois catégories de non-permanents, MED et temps partiel obtiennent des valeurs inférieures à la moyenne générale. Les moyennes obtenues pour les hommes et les femmes sont presque semblables.

Comme on pouvait s'y attendre, le niveau de scolarité reconnu pour fins de traitement est plus élevé chez ceux qui nous ont indiqué l'avoir augmenté depuis le début de leur carrière (moy.=17.7 années de scolarité) que chez ceux qui ne l'ont pas augmenté (moy.=17.1). La différence est cependant trop petite pour être statistiquement significative.

On remarque peu de relation entre la scolarité reconnue et le nombre d'années de scolarité acquises par les professeurs depuis leur début dans l'enseignement au collégial.

Les différences entre les programmes sont les suivantes:

Tableau 9

Programme	Années de scolarité
Education spécialisée	18.3
Techniques administratives	18.2
Systèmes ordinés	18.0
Techniques infirmières	17.8
Documentation	17.8
Electrotechnique	17.6
Arts plastiques	17.3
Arts appliqués	17.2
Inhalothérapie-anesthésie	15.3
Secrétariat	15.3

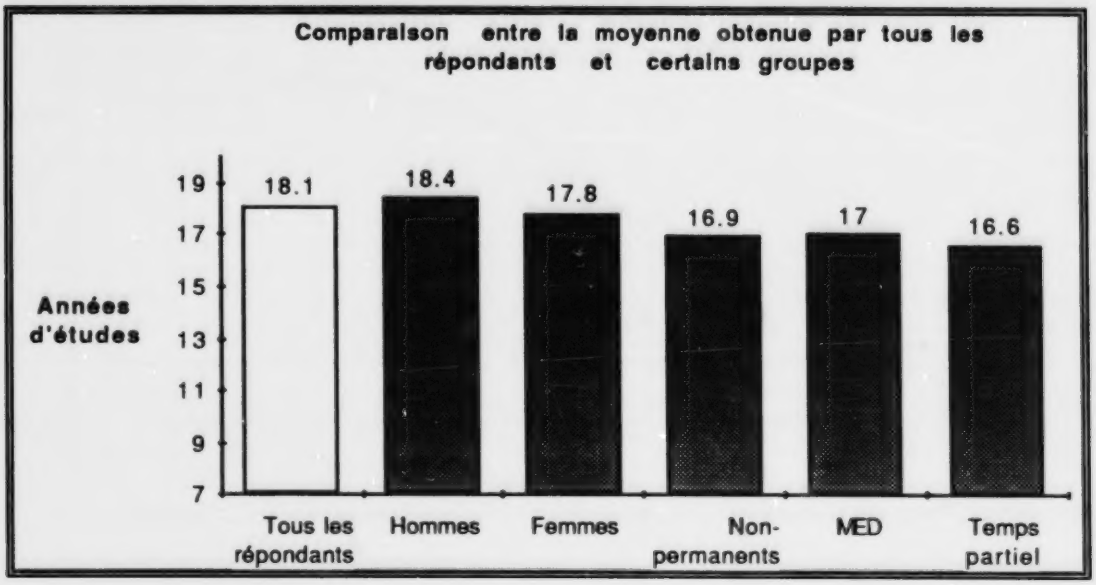
On peut noter un écart de trois ans entre le programme où se trouvent les professeurs ayant le plus de scolarité et deux autres programmes. Cette différence nous apparaît notable; se peut-il qu'elle indique une situation susceptible de nécessiter plus de perfectionnement?

3.3.2 Années d'études réalisées

Nous avons cherché à connaître quel était le nombre d'années d'études réellement effectuées par les professeurs, étant donné que le niveau de scolarité officiellement reconnu est limité par le plafond de 19 et 20 ans. La moyenne d'années d'études réellement réalisées est de 18.1 ans. Cette valeur est plus élevée que le niveau de scolarité reconnu pour fins de traitement, dont la moyenne est de 17.4 ans. Cette différence de près d'un an est importante.

Une comparaison entre la moyenne obtenue par tous les répondant–e–s et celle de certains groupes est présentée au graphique 3.

Graphique 3

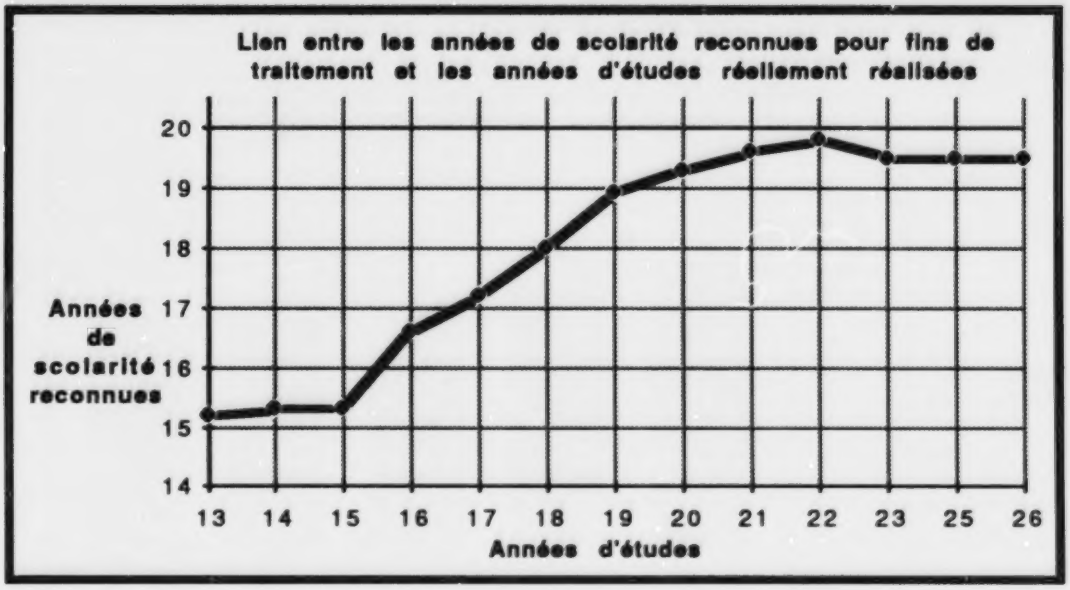


Par ailleurs les valeurs obtenues pour les professeurs non-permanents, les MED et les professeurs à temps partiel montrent des valeurs inférieures à la population globale. On peut supposer que les professeurs occupant de tels postes peuvent être plus jeunes et donc avoir fait moins d'années d'études.

La relation entre l'âge et les années d'études réellement réalisées est nulle. Ce qui semble montrer que ce n'est pas parce qu'un professeur vieillit qu'il acquiert automatiquement plus d'années d'études.

Comme on pouvait s'y attendre la relation entre le nombre d'années d'études réellement réalisées et la scolarité reconnue est très élevée.

Graphique 4



Par contre, lorsque nous avons cherché à connaître le lien entre le nombre d'années d'études et le niveau d'expérience, nous avons obtenu une relation assez faible, pour ne pas dire nulle.

3.3.3 Niveau d'expérience

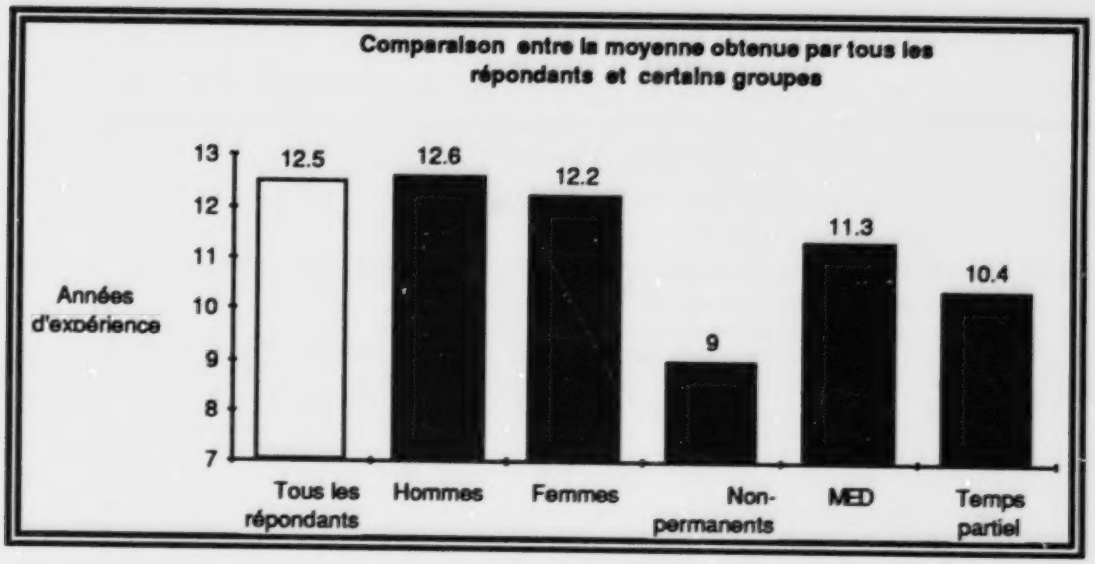
La valeur moyenne obtenue pour l'ensemble des répondant-e-s est de 12.5 ans.

Moins de 10 ans	21 %
11-14 ans	27 %
15 ans et plus	51 %

On peut constater que 48 % des professeurs ont 14 ans ou moins d'années d'expérience reconnues, et 51 % ont le maximum de 15 ans. On note également que plus on vieillit, plus on a de l'expérience. Ainsi pour 104 répondants ayant 15 ans d'expérience, la moyenne d'âge est de 44.7 ans alors que pour les 103 autres ayant moins de 15 ans d'expérience, la moyenne d'âge est de 35.7 ans.

Une comparaison entre la moyenne obtenue par tous les répondant–e–s et certains groupes est présentée au graphique 5.

Graphique 5



Les femmes ont un nombre d'années d'expérience légèrement plus bas que celui des hommes, sans cependant que la différence soit marquée. Les trois groupes de non-permanents, MED et temps partiel ont des valeurs plus basses que la moyenne générale, particulièrement les non-permanents. Ceux-ci ont une moyenne nettement et significativement plus basse que la moyenne générale.

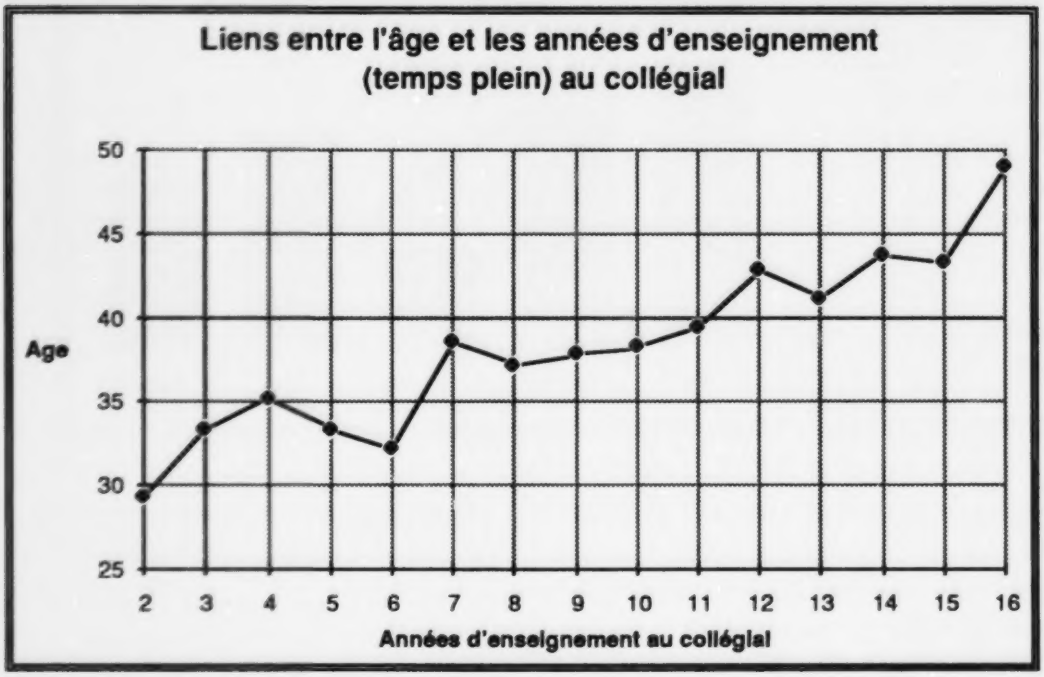
On peut noter qu'il n'y a pas de relation entre le niveau de scolarité et celui de l'expérience.

3.3.4 Années d'enseignement au collégial

La moyenne des années d'enseignement au collégial à temps plein est de 10.9 ans. Pour les 40 professeurs indiquant avoir aussi travaillé à temps partiel, le nombre moyen d'années de travail dans ces conditions est de 2.5 ans. Lorsqu'on additionne les années de travail à temps plein et à temps partiel, la moyenne est de 11.3 ans pour l'ensemble des professeurs.

La corrélation entre le total des années d'enseignement à temps complet et à temps partiel avec l'âge est assez élevée. Cependant il est un peu normal, à mesure que les enseignants vieillissent, que le nombre d'années d'expérience augmente. Le graphique 6 indique les liens entre l'âge et les années d'enseignement à temps complet au collégial.

Graphique 6



Certain-e-s répondant–e–s nous ont donné des valeurs supérieures à 16 années d'expérience au niveau collégial, ce qui était un peu surprenant puisque les cégeps n'existaient que depuis cette période au moment du passage du questionnaire. Nous croyons cependant que les répondant–e–s ont pu cumuler les années d'expérience réalisées dans les écoles techniques ou les collèges classiques, avec leur expérience dans le réseau collégial. Nous n'avons retenu pour les fins de présentation du graphique 6 que les valeurs limitées à 16 années.

La moyenne d'années d'enseignement au collégial est plus élevée chez les hommes (11.5 ans) que chez les femmes (9.7). Cette statistique semble indiquer que, de façon globale, l'arrivée des femmes au collégial est plus récente que celle des hommes.

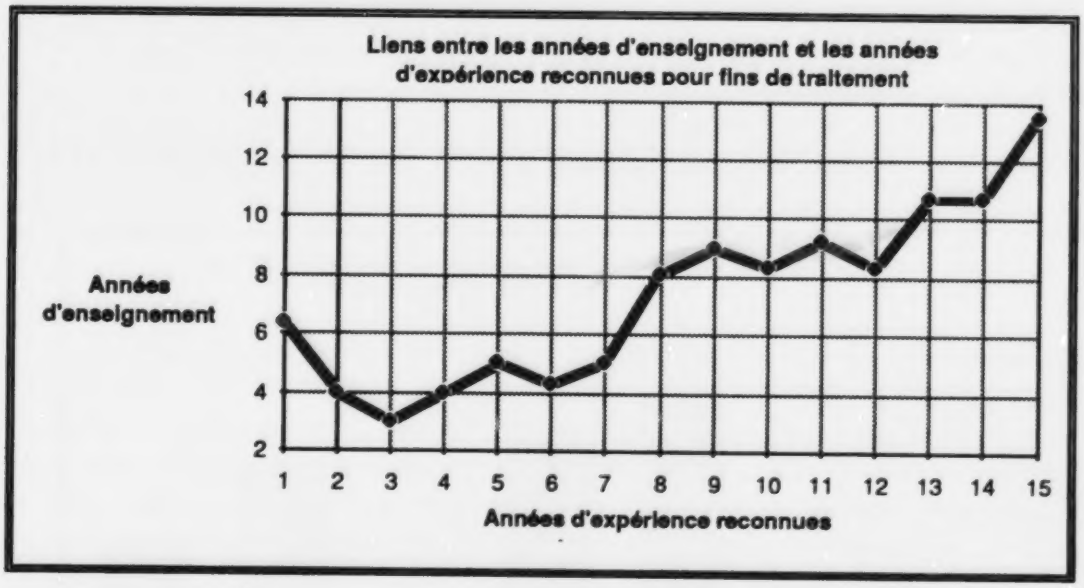
Les valeurs sont légèrement plus faibles pour les professeurs qui sont non-permanents et les professeurs mis en disponibilité, sans cependant que les différences

notées soient significatives.

Il faut remarquer également que les professeurs qui travaillent actuellement à temps partiel ont en moyenne 6.5 ans d'expérience à temps complet, alors qu'au contraire ceux qui travaillent présentement à temps complet, ont une moyenne d'expérience de 11.1 ans.

Le graphique 7 présente la relation entre les années d'enseignement au collégial (temps plein ou partiel) et le nombre d'années d'expérience reconnues.

Graphique 7



La moyenne des années de travail à temps complet et des années de travail à temps partiel obtenues chez les répondant–e–s des différents programmes est la suivante:

Tableau 10

Moyenne des années d'enseignement à temps plein et à temps partiel	
Arts plastiques	16.0
Systèmes ordinés	14.7
Electrotechnique	13.1
Arts appliqués	12.8
Techniques infirmières	11.7
Inhalothérapie-anesthésie	10.2
Education spécialisée	9.8
Documentation	9.5
Techniques administratives	8.7
Secrétariat	7.5

Il est surprenant de constater que certains programmes ont des valeurs constituant le double des années d'enseignement de d'autres spécialisations.

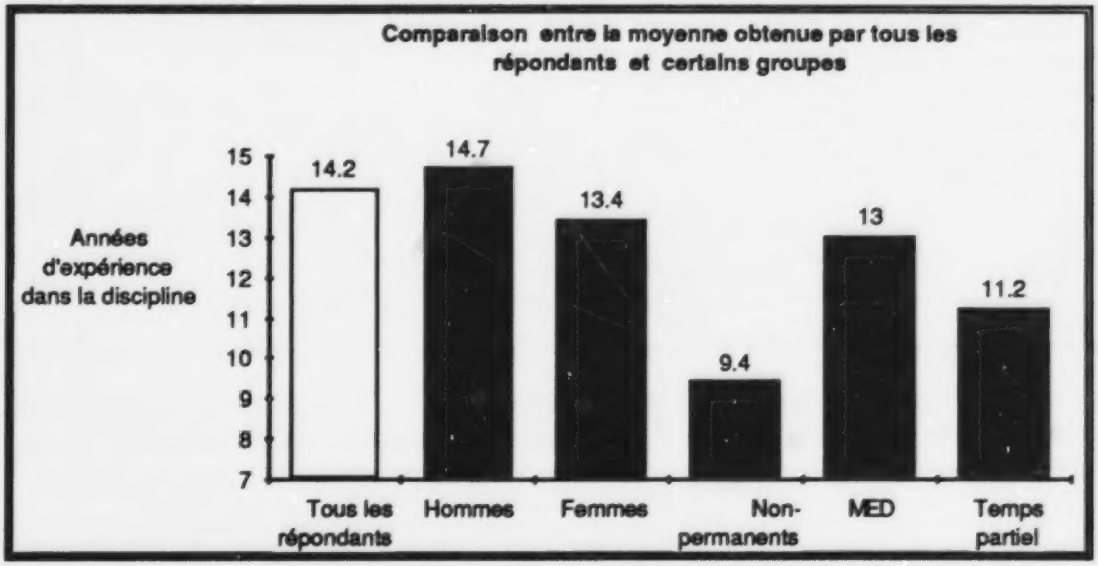
3.3.5 Années d'expérience dans la discipline où les professeurs oeuvrent présentement

La moyenne d'années d'expérience (dans l'enseignement ou hors de l'enseignement) dans la discipline où les professeurs oeuvrent présentement est de 14.2 ans.

La relation est assez élevée entre les années d'expérience et l'âge, comme on pouvait s'y attendre.

Une comparaison entre la moyenne obtenue par tous les répondant–e–s et celle de certains groupes est présentée au graphique 8.

Graphique 8



On peut noter qu'il y a une bonne différence entre les non-permanents (moy.= 9.4 ans), les temps partiel (moy.= 11.2) et les valeurs globales (moy.= 14.2).

La corrélation entre les années d'expérience dans la discipline où les professeurs oeuvrent présentement et les années d'enseignement au collégial (à temps plein et à temps partiel) est assez élevée.

On note une bonne variation, en ce qui a trait aux années d'expérience, pour les différents programmes.

Tableau 11

	moyenne des années d'expérience
Arts plastiques	22.3
Arts appliqués	18.5
Electrotechnique	16.8
Secrétariat	15.2
Techniques infirmières	14.1
Inhalothérapie-anesthésie	11.8
Education spécialisée	12.9
Techniques administratives	10.5
Documentation	9.9
Systèmes ordinés	4.7

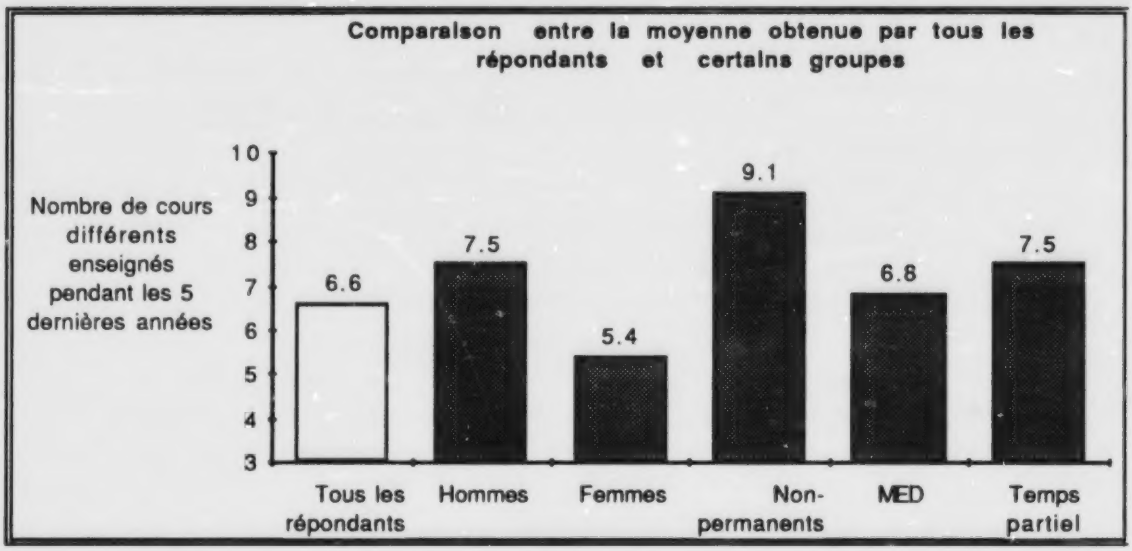
Il est remarquable de constater l'écart entre différents programmes.

3.4 Nombre de cours enseignés

Nous désirions connaître combien de cours différents (matières différentes) les professeurs avaient enseignés au niveau collégial au cours des cinq dernières années. Il nous semblait, en effet, que certains professeurs pouvaient être placés dans un contexte exigeant d'eux la préparation de nouveaux cours ou une variation importante, d'un semestre à l'autre, des cours à donner. La moyenne obtenue pour les 209 professeurs est de 6.6 cours. On note une certaine différence entre les hommes et les femmes.

La corrélation entre l'âge et le nombre de cours est négative. Ainsi, plus on vieillit, moins on donne de cours différents. Une comparaison entre la moyenne obtenue par tous les répondant–e–s et celle de certains groupes est présentée au graphique 9.

Graphique 9



Il y a une différence significative entre le nombre de cours et le fait d'être permanent (moy.= 6.5) ou non (moy.= 9.1). Les professeurs non-permanents se retrouvent donc dans la situation où ils ont plus de cours différents à préparer et à donner, ce qui peut constituer une surcharge de travail. Il faut également remarquer la différence entre les femmes et les hommes.

Nous venons de présenter les principales caractéristiques de base des répondant-e-s. Nous verrons dans les parties qui suivent les informations obtenues dans notre enquête et traitant plus spécifiquement du perfectionnement.

Chapitre 4

PREPARATION INITIALE ET PERFECTIONNEMENT REALISE EN COURS D'EMPLOI

En vue de mieux connaître la problématique du perfectionnement, nous avons voulu cerner les relations entre la préparation initiale et le perfectionnement réalisé en cours d'emploi. Le rôle qu'exercent ces deux aspects s'applique autant à la pédagogie qu'à la discipline.

C'est ainsi que nous verrons:

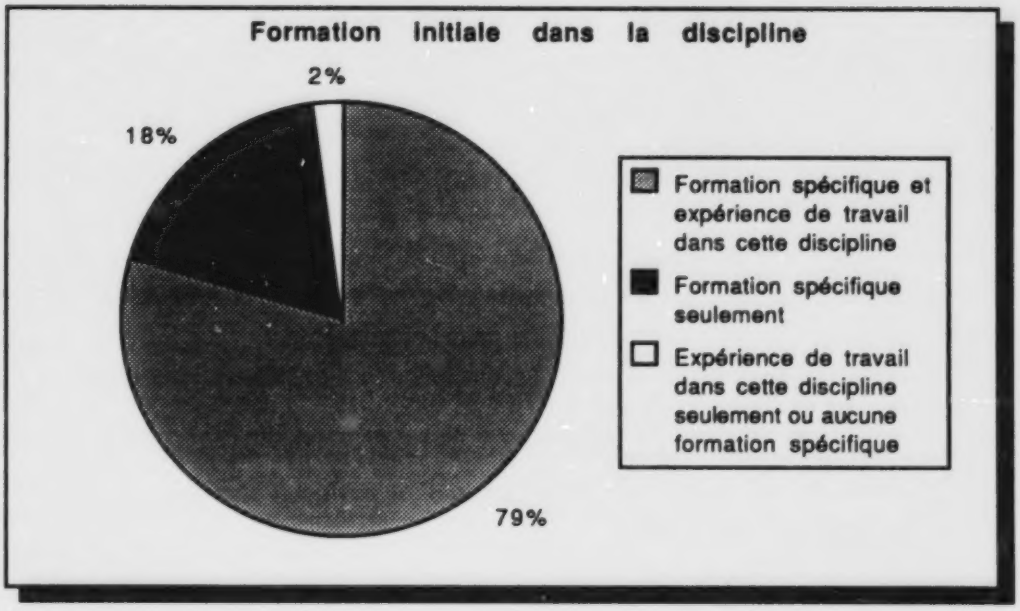
- Pour la formation initiale:
  - √ ses caractéristiques, tant dans la discipline ou spécialisation, qu'en pédagogie;
  - √ son niveau d'adéquation au moment où l'enseignant-e a commencé à enseigner et dans les tâches actuelles.
- Pour la formation acquise depuis les débuts dans l'enseignement:
  - √ ses caractéristiques, tant dans la discipline ou spécialisation, qu'en pédagogie;
  - √ le bilan des activités de perfectionnement réalisées par les professeurs, au cours de leur enseignement au collégial et de façon plus précise, au cours des dernières années.

4.1 Préparation initiale

4.1.1 Préparation initiale dans la discipline

La préparation initiale dans la discipline, c'est-à-dire celle que possédaient les professeurs, au moment de commencer à enseigner, est identifiée dans le graphique qui suit.

Graphique 10



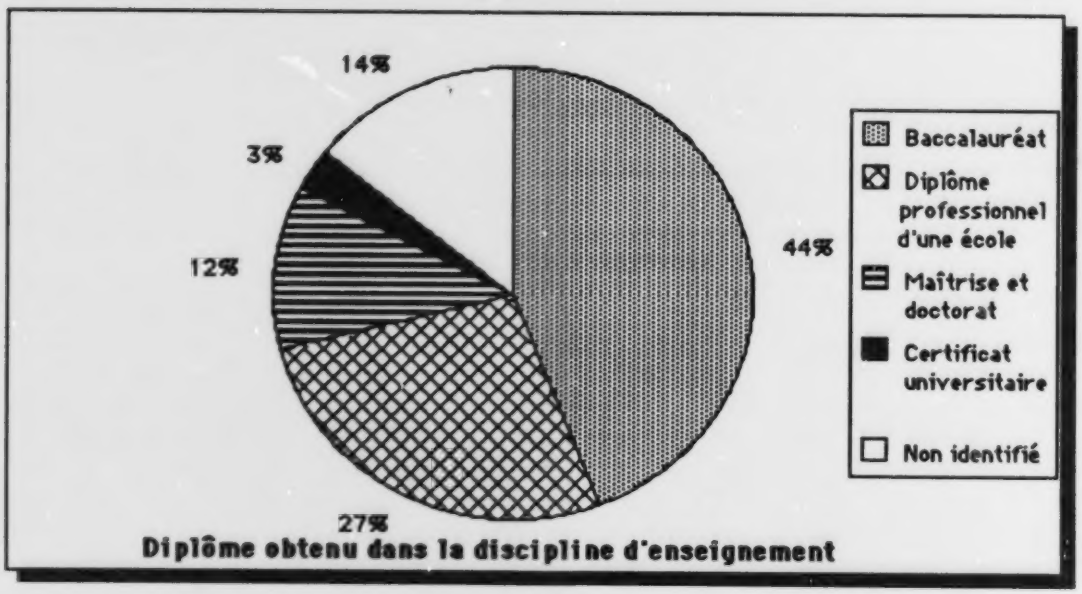
Parmi les enseignant–e–s, 79 % indiquent posséder une «formation spécifique et une expérience de travail dans cette discipline». Si on jumelle les deux premiers choix, on peut constater que 97 % des répondant–e–s possèdent une formation spécifique en regard de leur discipline d'enseignement.

Les dix professeurs travaillant à temps partiel donnent la même réponse en ce qui a trait à leur formation initiale dans la discipline: «formation spécifique et expérience de travail dans cette discipline».

4.1.1.1 Diplôme

En termes de diplôme, cette formation est évaluée de la façon suivante:

Graphique 11



Un total de 59 % des répondants détiennent les diplômes universitaires. Plus du quart des professeurs possèdent un diplôme professionnel obtenu d'une école.

On retrouve une différence entre les programmes:

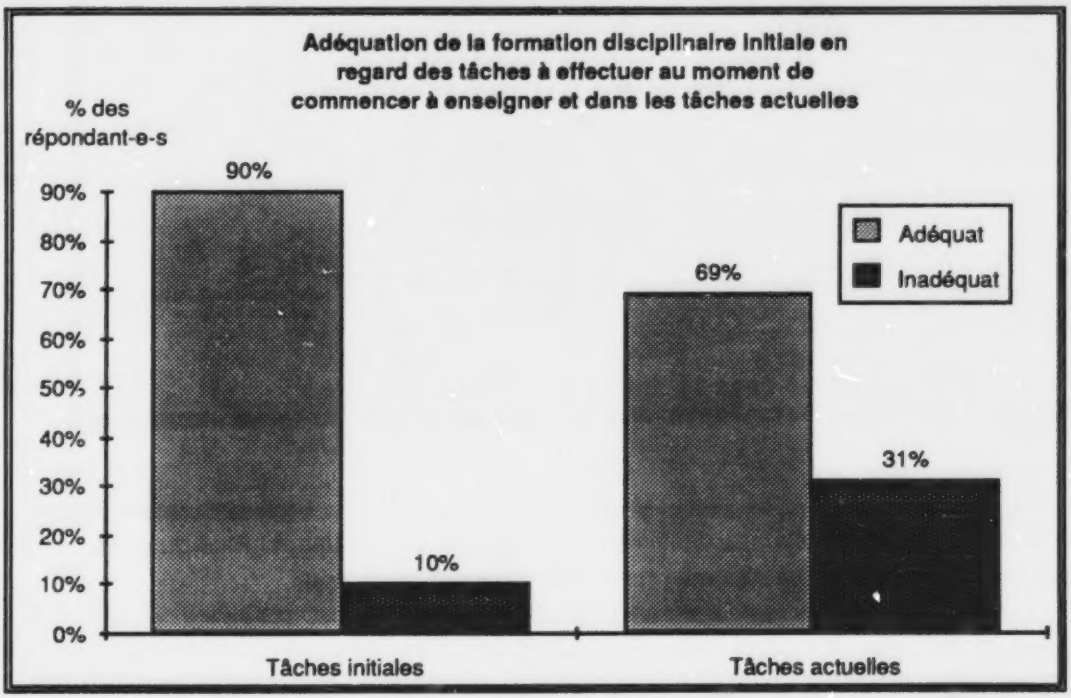
- majorité de diplômes professionnels d'une école technique ou d'un cégep dans les programmes «inhalothérapie-anesthésie», «secrétariat», «arts appliqués»;
- majorité de baccalauréats dans les programmes «techniques infirmières», «éducation spécialisée», «documentation», «techniques administratives»;
- égale proportion de diplômes professionnels d'une école technique ou d'un cégep et de baccalauréats dans les programmes «électrotechnique», «systèmes ordinés», «arts plastiques».

Parmi les dix professeurs travaillant à temps partiel, cinq possèdent un diplôme professionnel d'une école technique ou d'un cégep, et cinq détiennent un baccalauréat dans leur discipline. Seulement deux de ces professeurs ont augmenté leur niveau de scolarité et ont obtenu un diplôme supplémentaire depuis la fin de leur formation initiale; deux autres sont cependant en congé de perfectionnement.

4.1.1.2 Formation adéquate?

Il est important de vérifier si les répondant–e–s considèrent que la formation initiale qu'ils ont reçue dans la discipline était adéquate ou inadéquate. Le graphique qui suit montre dans quelle mesure ils identifient ce niveau d'adéquation au moment où ils ont commencé à enseigner au niveau collégial, et dans les tâches actuelles.

Graphique 12

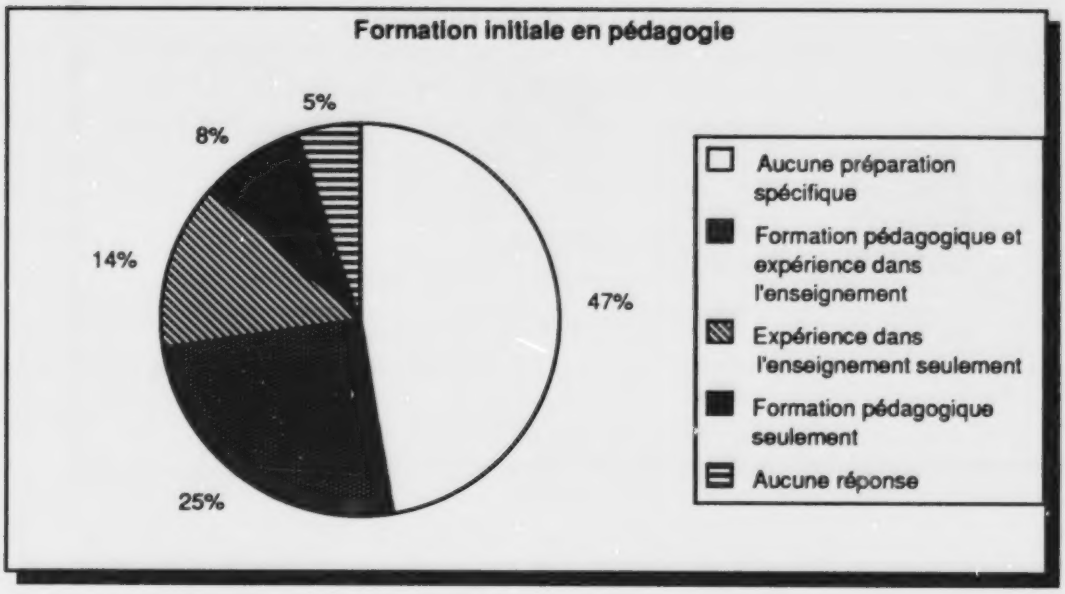


On peut constater que les professeurs considèrent dans une forte majorité (90 %) que leur formation initiale dans la discipline était adéquate au moment où ils ont commencé à enseigner, mais que ce niveau d'adéquation est plus faible (69 %) en regard des tâches actuelles.

4.1.2 Préparation initiale en pédagogie

Cette préparation est identifiée sur le graphique suivant:

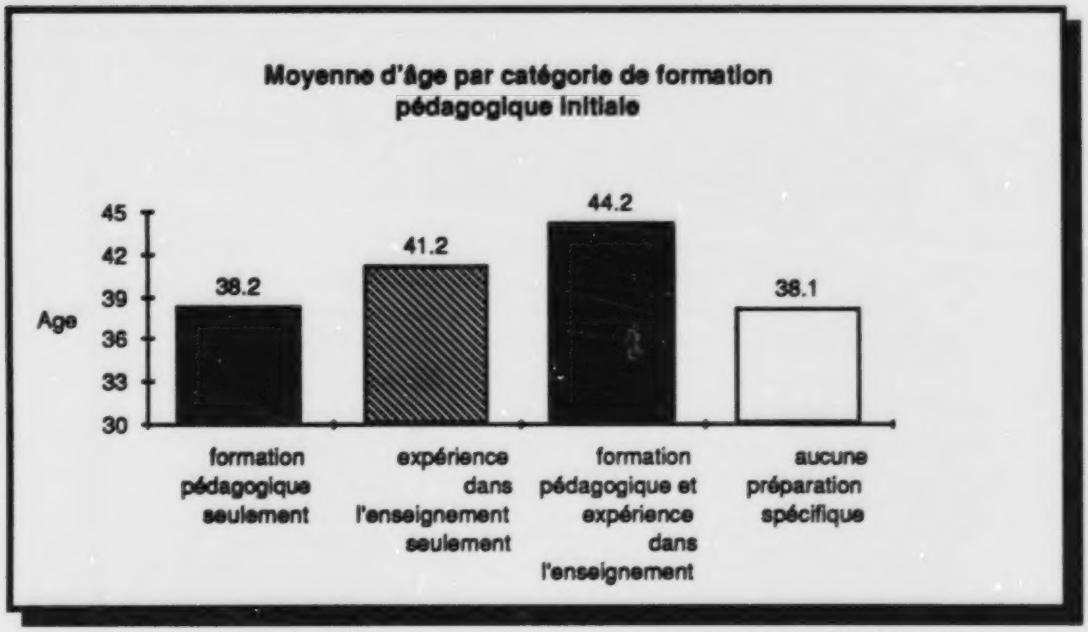
Graphique 13



Il est remarquable de constater que près de la moitié des professeurs ne possédaient pas de formation pédagogique au moment de commencer à enseigner. Le relevé de littérature fait d'ailleurs le bilan du contexte historique qui peut expliquer cette situation.

Les liens entre l'âge et la formation pédagogique sont présentés au graphique qui suit:

Graphique 14



On peut noter que ceux-celles qui ne possèdent qu'une formation pédagogique ou aucune formation spécifique sont plus jeunes que les autres groupes.

Il est intéressant de constater qu'au moment de commencer à enseigner, 33 % des professeurs avaient une double formation (dans la discipline et en pédagogie). En même temps, il nous est permis de constater que cette double formation, qui devrait être le lot de tous les enseignants, était absente chez deux professeurs sur trois, au moment où ils ont commencé à enseigner.

Les professeurs qui ont identifié leur formation initiale en pédagogie comme comportant à la fois une «formation pédagogique et de l'expérience dans l'enseignement», ont une moyenne significativement plus élevée que les autres en ce qui a trait au niveau reconnu pour l'expérience.

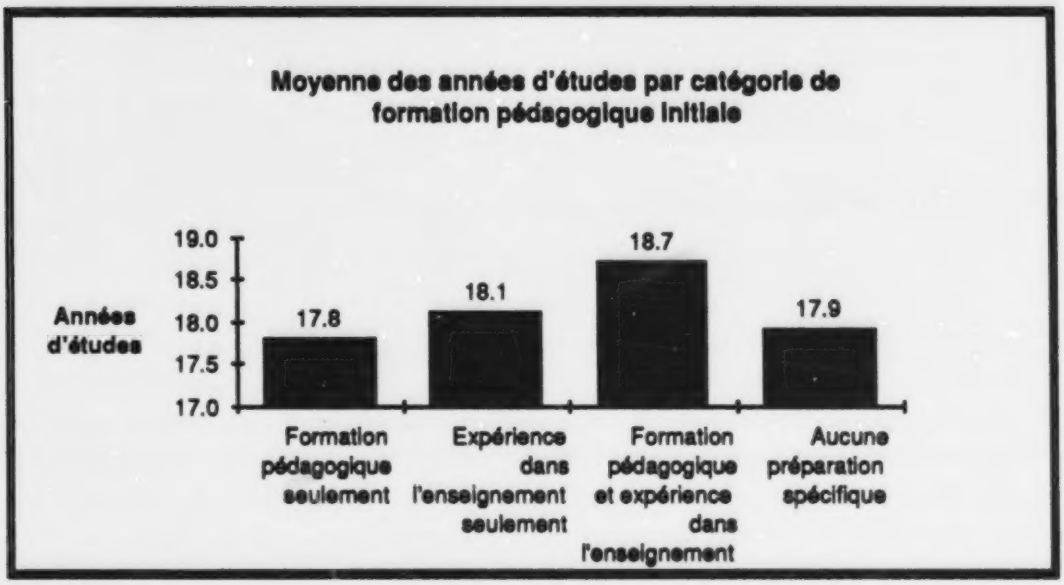
4.1.2.1 Diplôme

Les 51 professeurs (24 %) qui ont indiqué qu'ils possédaient un diplôme en pédagogie au moment de commencer à enseigner, ont identifié celui-ci comme suit:

- baccalauréat 14 %
- certificat universitaire 8 %
- maîtrise 2 %

On ne remarque pas de différence entre les hommes et les femmes, et le diplôme obtenu. Par contre, les professeurs ayant «une formation pédagogique et de l'expérience dans l'enseignement» ont plus d'années d'études que les autres groupes.

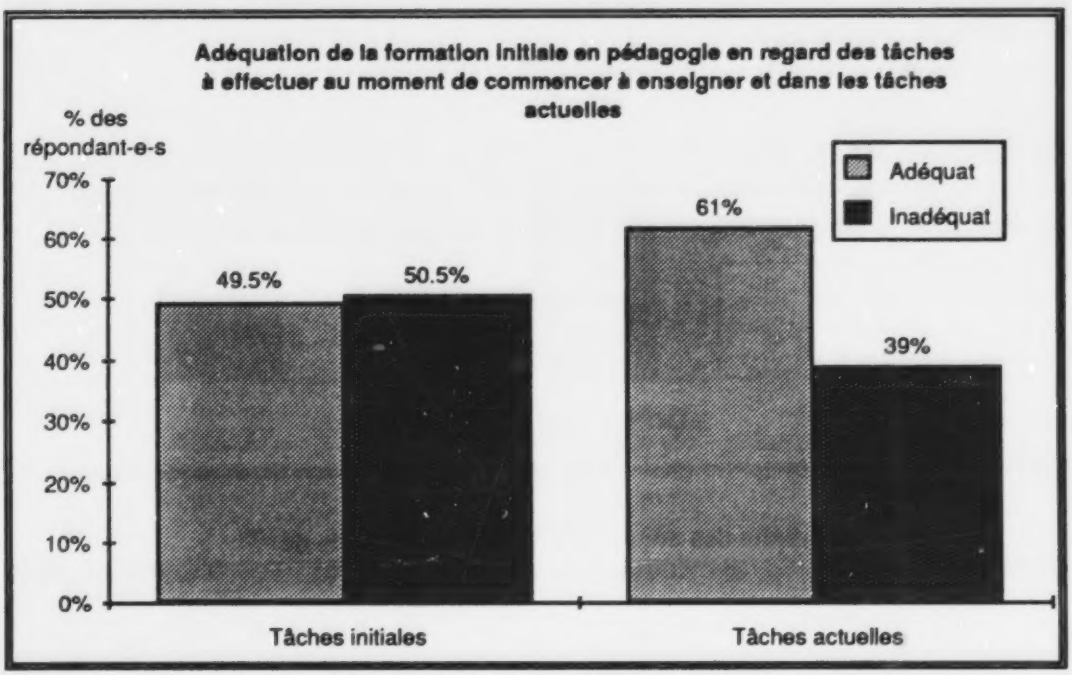
Graphique 15



4.1.2.2 Formation adéquate?

Le graphique qui suit montre dans quelle mesure les professeurs considèrent que la formation initiale qu'ils ont reçue en pédagogie était adéquate ou inadéquate au moment où ils ont commencé à enseigner au niveau collégial et dans les tâches actuelles.

Graphique 16



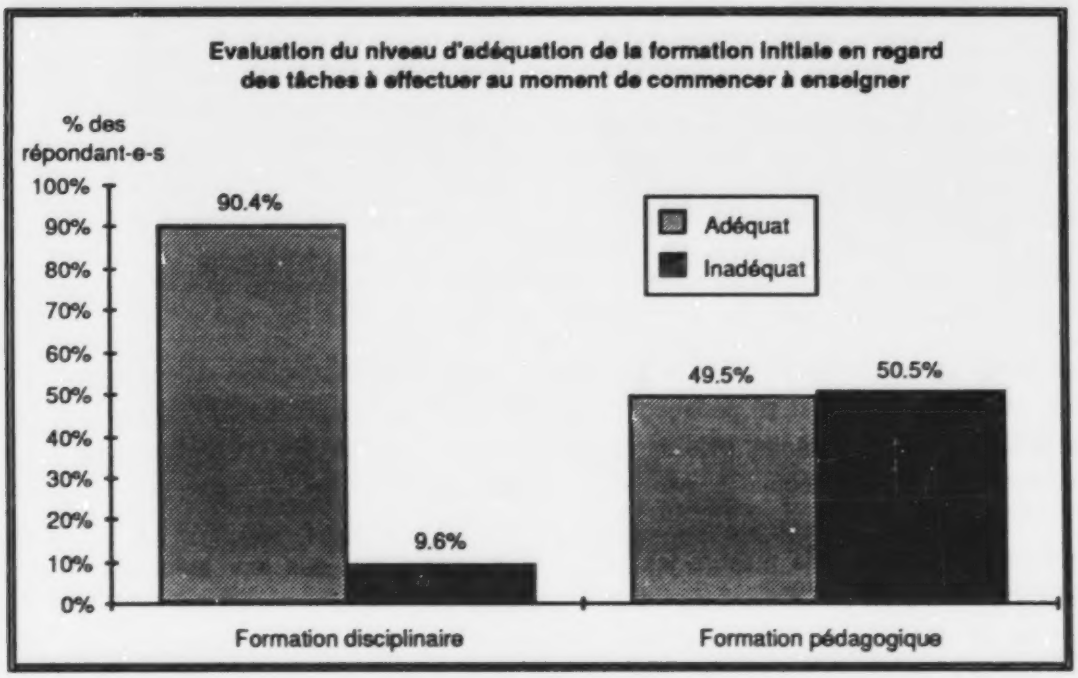
Le rapport adéquat-inadéquat passe de 50 %-50 % pour les tâches initiales à 61 %-39 % en ce qui regarde l'adéquation de cette même préparation dans l'exercice des tâches actuelles. Il est étonnant de constater que les professeurs qui considèrent leur préparation initiale en pédagogie comme inadéquate au moment de commencer à enseigner, indiquent que la même préparation est adéquate aujourd'hui. Sans doute plusieurs d'entre eux ont pu mêler la préparation initiale et la formation ou l'expérience acquise en pédagogie.

D'autre part, les répondant–e–s ayant identifié leur préparation de base en pédagogie comme consistant en «une formation pédagogique et de l'expérience dans l'enseignement» évaluent leur préparation comme beaucoup plus adéquate que tous les autres répondant–e–s.

4.1.3 Comparaison entre la formation initiale dans la discipline et en pédagogie

Si on compare l'adéquation de la formation initiale dans la discipline à celle de la formation initiale dans la pédagogie, en regard des tâches que le professeur avait à accomplir au moment de commencer à enseigner, on obtient les valeurs suivantes:

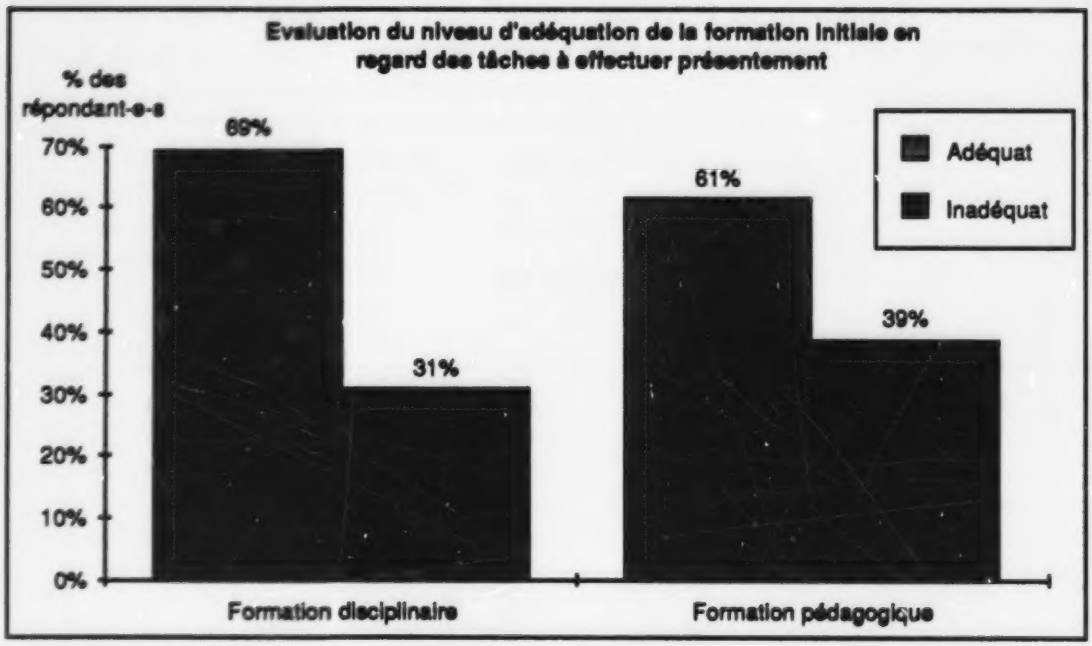
Graphique 17



Le graphique révèle que les professeurs considèrent qu'ils étaient bien préparés en regard de leur discipline, mais moins du côté de la pédagogie.

Si on compare le niveau de l'adéquation de la formation initiale dans la discipline et la pédagogie, en regard des tâches que le professeur doit accomplir présentement, on obtient les valeurs suivantes:

Graphique 18



Nous avons également remarqué que plus les professeurs considèrent que la formation reçue dans la discipline et en pédagogie était adéquate au moment de commencer à enseigner au niveau collégial, plus ils considèrent que cette formation serait encore également adéquate s'ils commençaient à enseigner aujourd'hui.

Si on résume dans quelle mesure les professeurs considèrent que leur préparation initiale était adéquate, on obtient les valeurs suivantes:

- de 90 %-10 % au moment où les professeurs ont commencé à enseigner, le rapport adéquat-inadéquat pour la préparation initiale **dans la discipline** passe à 69 %-31 % dans l'exercice des tâches actuelles.
- en ce qui regarde la **pédagogie**, le rapport adéquat-inadéquat passe de 50 %-50% en ce qui regarde l'adéquation de la préparation initiale au moment où les professeurs ont commencé à enseigner à 61 %-39 % en ce qui regarde l'adéquation de cette même préparation dans l'exercice des tâches actuelles.

4.2 Formation acquise

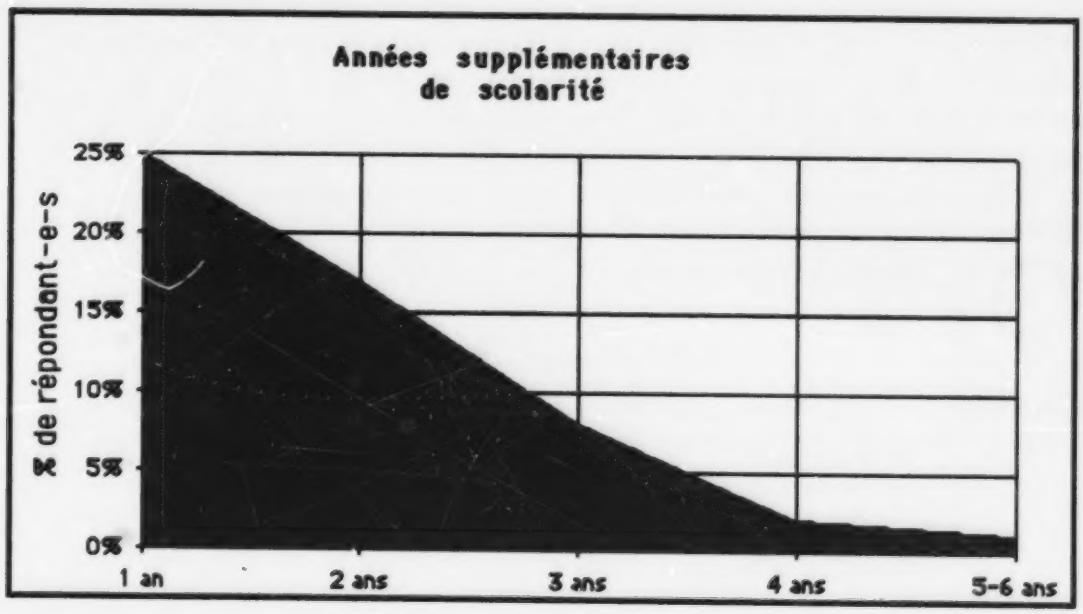
On peut se demander quelle a été la formation acquise par les répondant-e-s depuis qu'ils sont en fonction. A cet égard nous avons d'abord cherché à connaître les

caractéristiques principales de cette formation acquise: augmentation de la scolarité, diplôme obtenu, nature des activités de perfectionnement, durée, coûts afférents reliés à la participation à des activités de perfectionnement.

4.2.1 Scolarité

Parmi les répondant–e–s, 55 % ont indiqué avoir élevé leur niveau de scolarité depuis leur début dans l'enseignement collégial. L'augmentation des années de scolarité s'établit comme suit:

Graphique 19



Ainsi, les professeurs ont augmenté leur scolarité selon les valeurs suivantes: 1 an= 25 %; 2 ans= 17 %; 3 ans= 8 %; 4 ans= 2 %; 5 ou 6 ans= 1 %. Il s'ensuit donc que 53 % des professeurs ont augmenté, d'au moins un an, leur scolarité depuis leur début dans l'enseignement, 28 % l'ayant augmenté de deux ans ou plus. Il y a donc là un effort certain de recherche de perfectionnement, d'autant plus que tout le perfectionnement inférieur à un an de scolarité, et le perfectionnement non «crédité» ne font pas partie de ceux-ci.

Il n'y a pas de lien entre l'augmentation de scolarité et l'âge des répondant–e–s. Cette constatation est un peu surprenante, car on aurait pu s'attendre à ce que les professeurs plus âgés soient plus susceptibles d'avoir eu le temps d'augmenter leur scolarité. Il n'y a pas de différence non plus entre les hommes et les femmes.

Les professeurs n'ayant pas de formation initiale en pédagogie sont deux fois plus nombreux que leurs collègues à avoir augmenté leur scolarité. Sans pouvoir l'affirmer, il est permis de supposer qu'ils ont pu augmenter cette scolarité en pédagogie.

Selon les collèges, la proportion de répondant–e–s qui ont acquis au moins une année supplémentaire de scolarité varie de 0 % à 83 %. Il n'y a pas de différence en ce qui a trait à l'acquisition de scolarité entre les professeurs appartenant à un collège situé dans les régions de Québec et de Montréal et ceux provenant de l'extérieur. Donc les professeurs d'une région, selon notre façon de classer les collèges, ne sont pas avantagés ou désavantagés par rapport aux répondant–e–s de l'autre catégorie de régions.

Si on compare le nombre de professeurs qui ont augmenté leur scolarité à ceux qui ne l'ont pas fait, on se rend compte que cinq programmes ont plus de professeurs qui ont augmenté leur scolarité: «techniques infirmières», «électrotechnique», «systèmes ordinés», «éducation spécialisée», «techniques administratives». Dans les autres programmes, les professeurs ayant conservé la même scolarité sont en majorité. Si on fait la moyenne des années de scolarité accumulées par les professeurs de chaque programme, on obtient les valeurs suivantes:

Tableau 12

Programme	Moyenne des années de scolarité supplémentaires accumulées
Electrotechnique	1.5
Systèmes ordinés	1.3
Techniques infirmières	1.3
Education spécialisée	1.0
Techniques administratives	1.0
Arts appliqués	0.9
Secrétariat	0.8
Inhalothérapie-anesthésie	0.5
Documentation	0.4
Arts plastiques	0.2

On peut remarquer que certains programmes semblent beaucoup plus exigeants au niveau du perfectionnement, ou tout au moins leurs professeurs semblent avoir investi plus de temps dans le perfectionnement crédité, que d'autres programmes. Il est important de remarquer cependant que la scolarité ne peut être augmentée seulement que dans des activités créditées; aussi est-il fort possible que les professeurs de certains programmes soient désavantagés en terme de scolarité, car ils peuvent être davantage obligés d'aller chercher le perfectionnement désiré dans un tout autre contexte.

4.2.2 Diplôme

Nous avons également cherché à connaître si des professeurs avaient obtenu un diplôme supplémentaire depuis les débuts de leur enseignement au niveau collégial. C'est ainsi que 50 % des professeurs ont répondu affirmativement à cette question. Les diplômes ainsi obtenus furent:

- certificat universitaire 48 %
- baccalauréat 18 %
- maîtrise et doctorat 34 %

Les femmes sont proportionnellement plus nombreuses que les hommes à avoir obtenu un diplôme supplémentaire:

Tableau 13

Comparaison entre les professeurs qui ont obtenu un diplôme supplémentaire et ceux qui ne l'ont pas fait

	Oui	Non
Hommes	43%	57%
Femmes	61%	39%

Il y a également un lien, bien que faible, entre le statut de permanent et l'obtention d'un diplôme supplémentaire. Les professeurs permanents sont plus nombreux à avoir acquis un diplôme que les professeurs non-permanents. Un nombre équivalent de professeurs qui ont acquis et qui n'ont pas acquis de diplôme se reflète dans tous les programmes sauf le programme «techniques infirmières» où plus de trois professeurs sur quatre ont acquis un diplôme supplémentaire depuis leur début dans l'enseignement au collégial. On peut également remarquer que dans l'obtention d'un diplôme universitaire, les professeurs n'ayant pas de formation initiale en pédagogie sont deux fois plus nombreux que leurs collègues. Il faut aussi noter que 85 % des professeurs qui ont acquis un diplôme supplémentaire ont obtenu un diplôme supérieur au niveau qu'ils avaient en pédagogie au moment de commencer à enseigner au collège (ex.: de certificat à baccalauréat; de baccalauréat à maîtrise, etc.).

Il est intéressant également de constater que quatre professeurs sur cinq ayant augmenté leur scolarité ont également obtenu un diplôme supplémentaire. De même, 15 % des professeurs n'ayant pas augmenté leur scolarité telle qu'identifiée pour des fins de traitement, ont quand même acquis un diplôme universitaire supplémentaire.

Les professeurs à l'extérieur de Québec et de Montréal sont légèrement plus nombreux

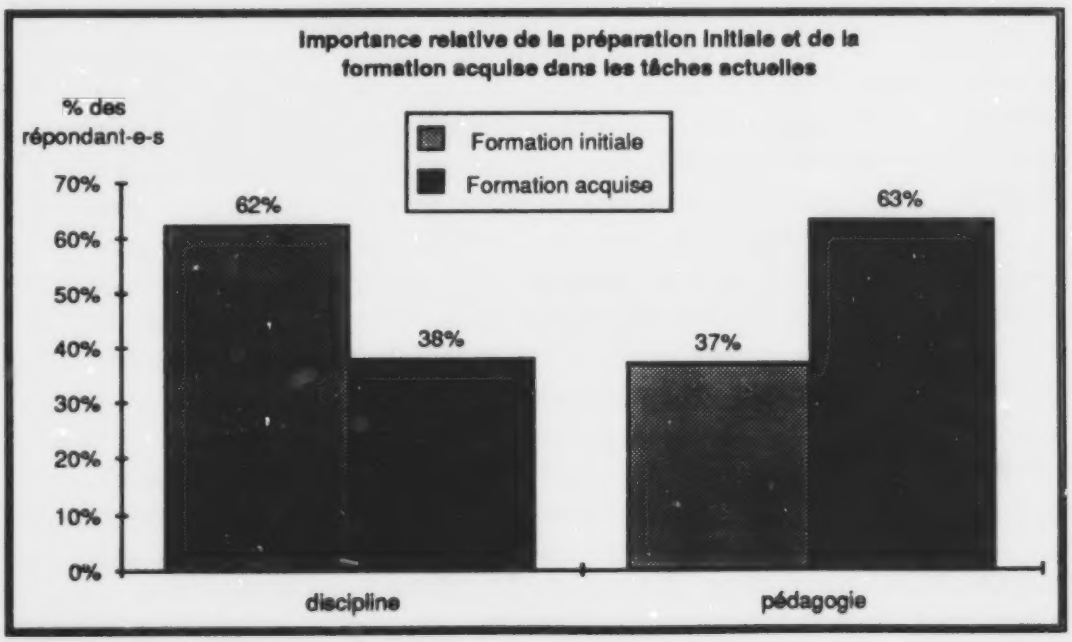
(proportionnellement) à avoir acquis un diplôme que les professeurs des collèges de Québec et de Montréal. Donc les professeurs à l'extérieur des régions de Québec-Montréal, ne semblent pas désavantagés par rapport aux répondant–e–s des autres régions, tout au moins en ce qui a trait à l'obtention d'un diplôme.

4.3 Importance relative de la préparation initiale et de la formation acquise en cours d'emploi

Dans la préparation de notre enquête, il nous apparaissait important d'identifier comment les professeurs mesuraient l'apport relatif de leur préparation initiale (avant de commencer à enseigner) en regard de la formation acquise en cours d'emploi. En effet, il nous semble que cette façon de faire nous permet de voir si les conditions ont changé au point tel qu'elles rendent davantage nécessaires une mise à jour et un perfectionnement d'appoint. D'autre part, cela nous permet également d'identifier l'importance qu'accordent les professeurs à la formation en cours de travail en comparaison de la formation initiale.

Le graphique 20 identifie comment les répondant–e–s ont quantifié en pourcentage l'importance qu'exercent, dans leurs tâches actuelles, leur formation initiale et leur formation acquise.

Graphique 20



La préparation initiale dans la discipline est jugée comme presque deux fois plus importante que la formation acquise (62 % en comparaison de 38 %). Il faut cependant exercer une certaine réserve sur cette statistique qui constitue une moyenne. En effet, un certain écart fut remarqué entre quelques programmes.

Les chiffres sont inversés pour ce qui est de la pédagogie (37 % en comparaison de 63%). Donc il semble que les professeurs ont dû aller se chercher une formation pédagogique supplémentaire.

De plus, on a remarqué que plus un professeur est âgé, et plus il est porté à accorder une plus grande importance autant à la formation initiale qu'à la formation acquise, tant dans la discipline qu'en pédagogie.

Nous avons noté également que les professeurs qui ont identifié comme préparation initiale en pédagogie une «formation pédagogique et de l'expérience dans l'enseignement», accordent plus d'importance à cette préparation dans l'exercice de leurs fonctions actuelles. Les professeurs qui n'en ont pas, trouvent que ce n'est pas tellement important. En fait, ceux qui possèdent la formation trouvent qu'elle est importante, et pour les autres, il semble qu'elle ne leur fasse pas défaut.
Egalement, plus les professeurs considèrent leur formation initiale dans la discipline comme inadéquate, plus ils considèrent importante la formation acquise dans la discipline. Un tel lien démontre bien la congruence des réponses des répondant–e–s. De même, plus les professeurs jugent adéquate leur formation pédagogique au moment de commencer à enseigner et plus ils lui accordent de l'importance dans l'exercice des tâches actuelles.

Aussi, plus les professeurs considèrent que leur formation initiale dans la discipline serait encore adéquate aujourd'hui, et moins ils considèrent la formation acquise comme importante, ce qui est tout à fait logique.

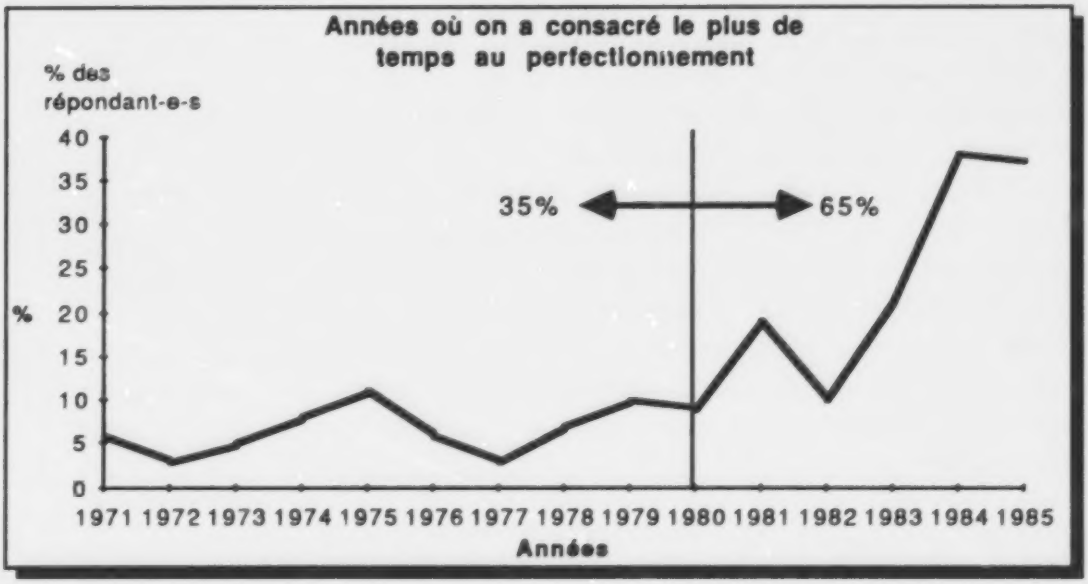
4.4 Activités de perfectionnement

Nous avons demandé aux professeurs d'identifier deux sortes de données en regard de leurs activités de perfectionnement. D'une part, nous leur avons demandé d'identifier certaines caractéristiques générales propres à leurs activités de perfectionnement. D'autre part, nous avons voulu être plus spécifiques et identifier comment se sont déroulées les trois dernières activités de perfectionnement.

4.4.1 Année où on a consacré le plus de temps au perfectionnement

Parmi les répondant–e–s, 195 ont répondu à la question visant à connaître pendant quelle année scolaire ils avaient consacré le **plus** de temps au perfectionnement. Vingt-sept cependant ont identifié plusieurs années dans leur choix de réponse (ex.: entre 1973–1975). Dans de tels cas, nous avons classé les répondant–e–s selon la dernière année (ex.: 1975). Ainsi dans le graphique qui suit, l'année indiquée (par ex.: 1981) correspond à l'année scolaire se terminant à cette date (par ex.: 1980-1981).

Graphique 21

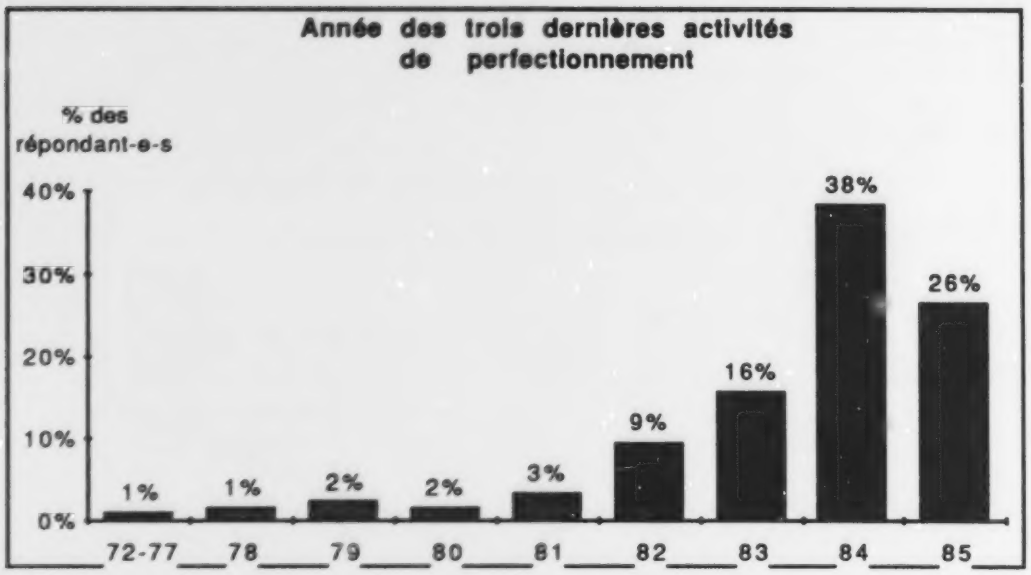


Il est intéressant de constater que 65 % des répondant–e–s identifient qu'ils ont consacré le plus de temps au perfectionnement à compter de 1980.

Cette période est plus récente chez les professeurs non-permanents que chez les professeurs permanents. On peut supposer que les non-permanents sont plus jeunes dans la profession et ont pu ou ont dû se perfectionner plus récemment en vue de pouvoir remplir certaines tâches ou augmenter leurs chances d'en obtenir.

De façon plus spécifique, nous avons voulu connaître précisément en quelle année se sont déroulées les trois dernières activités de perfectionnement. Le graphique qui suit présente l'année où ont eu lieu en moyenne les trois dernières activités de perfectionnement.

Graphique 22

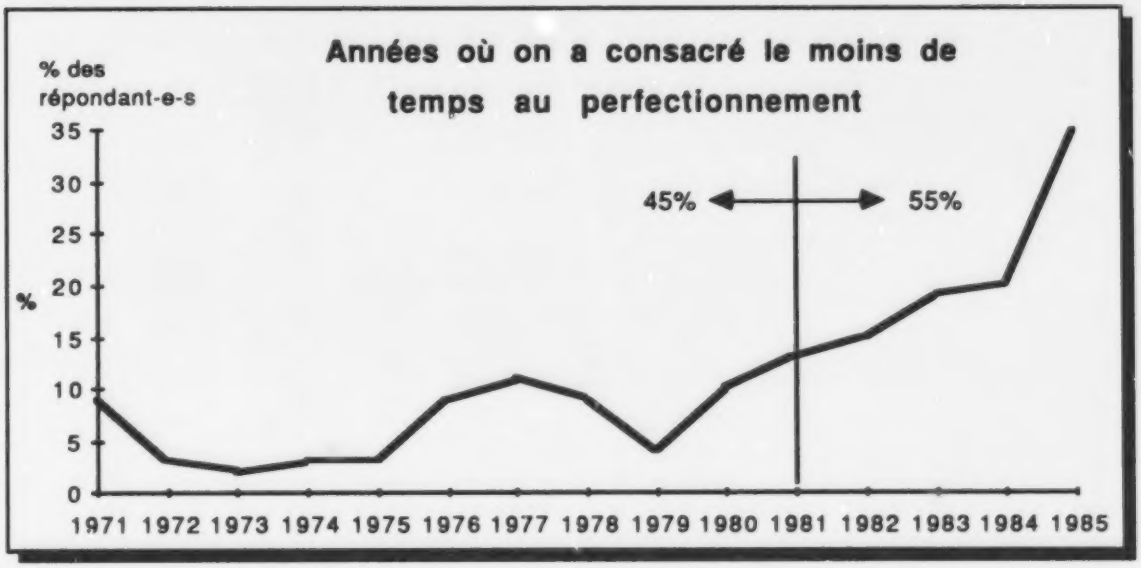


Les dernières années constituent le point fort de la période consacrée au perfectionnement. Déjà l'année 1985 occupe plus de 25 % des réponses, malgré le fait que les professeurs ne se retrouvaient qu'au mois de mai au moment de compléter le questionnaire. Les deux tiers des activités de perfectionnement ont eu lieu au cours des deux dernières années (1984 et 1ère session de 1985), et 80 % des répondant–e–s ont indiqué qu'elles avaient eu lieu depuis 1983.

4.4.2 Année où on a consacré le moins de temps au perfectionnement

Si on considère maintenant l'année où les répondant–e–s ont consacré le moins de temps au perfectionnement on obtient les valeurs apparaissant au graphique 23. Ainsi, on peut noter que 55 % des répondant–e–s indiquent que c'est depuis 1981 qu'ils ont consacré le moins de temps. A première vue, on pourrait penser qu'il y a contradiction entre les valeurs de ce graphique et celui qui précède. Or, il faut savoir que ces deux tableaux sont issus de deux questions différentes, et de plus, qu'un professeur peut avoir identifié une année (ex.: 1982) comme celle où il a fait le plus de perfectionnement, et l'année précédente (1981) comme celle où il en a fait le moins. En fait les pourcentages de choix à une réponse ne sont pas exclusifs à l'autre réponse.

Graphique 23

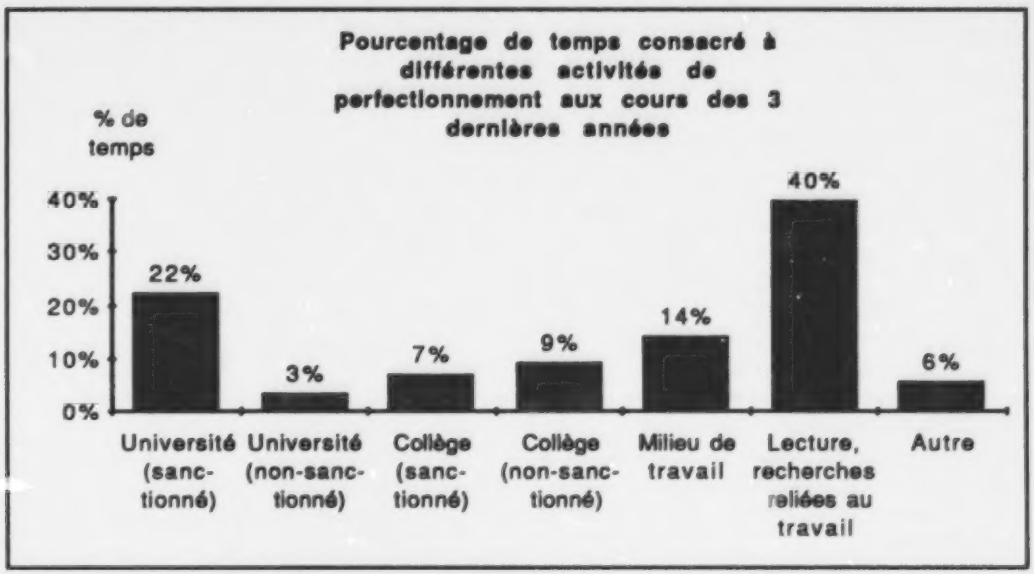


Cette période est plus récente chez les répondantes féminines que chez les répondants masculins.

4.4.3 Temps consacré à différentes activités de perfectionnement

Nous désirions connaître la durée de même que la nature des activités de perfectionnement réalisées par les professeurs au cours des trois dernières années. Le temps, en pourcentage, consacré à différentes activités de perfectionnement apparaît au graphique qui suit.

Graphique 24



Deux choix monopolisent près des deux tiers des réponses, soit le perfectionnement directement relié au travail (40 %) et le perfectionnement réalisé à l'université et sanctionné (22 %). Le choix «autre» comprend des activités de perfectionnement telles que: recherche, formation professionnelle privée, travail dans une corporation professionnelle ou à la coordination provinciale, implication dans des organismes communautaires.

4.4.4 Nature des trois dernières activités de perfectionnement

En vue de connaître les principales activités de perfectionnement des professeurs, nous leur avons demandé d'identifier les trois dernières activités de perfectionnement auxquelles ils avaient participé. Nous avons regroupé les réponses obtenues selon certaines similitudes. Afin de diminuer le nombre de catégories, nous avons dû parfois élargir le sens de certaines d'entre elles. Par ordre décroissant, la nature des activités apparaît au tableau 14.

Tableau 14

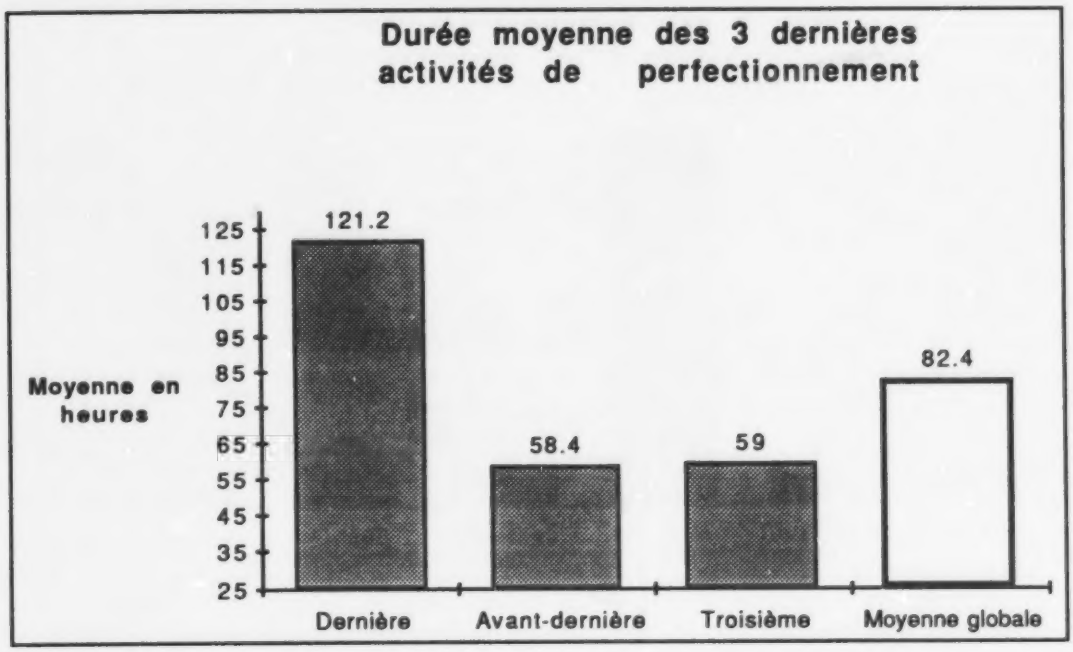
Nature des activités de perfectionnement	%
Informatique et applications pédagogiques de l'ordinateur	21%
Psycho-pédagogie	18%
Cours, conférences, colloques, certificats, stages (nature non-identifiée)	17%
Psychologie	8%
Animation, communication	6%
Techniques infirmières	5%
Traitement de texte et bureautique	5%
Arts, expression dramatique	5%
Mécanique et électrotechnique	4%
Bibliothéconomie	3%
Langues et linguistique	2%
Comptabilité et administration	2%
Sciences	2%
Recherche	1%
Croissance personnelle	1%
Philosophie	1%
Education spécialisée	1%

Les trois premières catégories de perfectionnement occupent 56 % de la liste des activités.

4.4.5 Durée des trois dernières activités de perfectionnement

Le graphique 25 indique la durée moyenne de chacune des trois dernières activités de perfectionnement réalisées, et la valeur moyenne pour le total. Il est intéressant de constater que la dernière activité de perfectionnement a exigé encore plus de temps que les deux précédentes, et que la valeur moyenne des trois activités se situe à 82.4 heures.

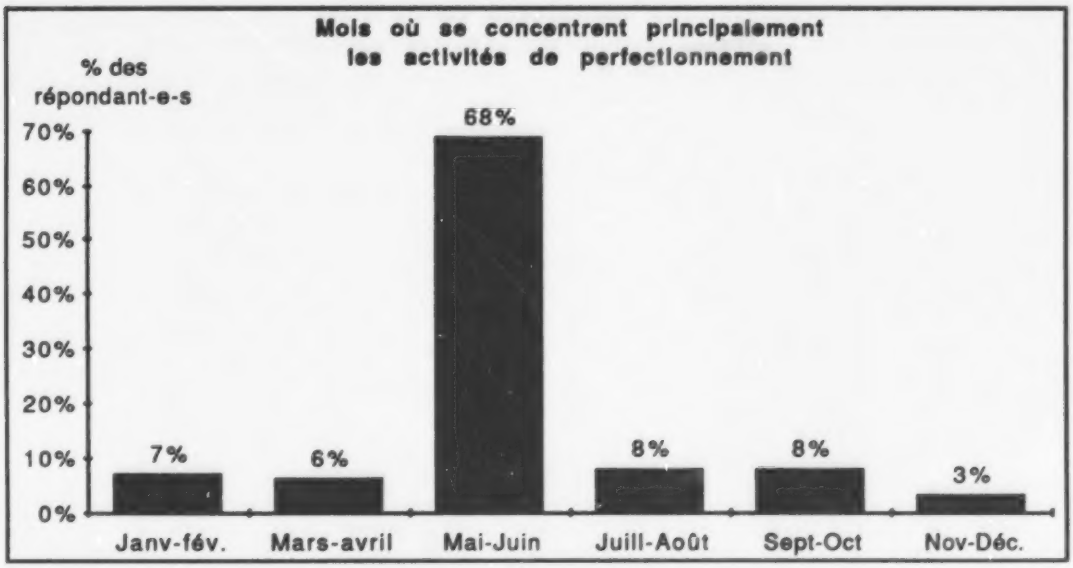
Graphique 25



4.4.6 Période de perfectionnement

Les chiffres obtenus en ce qui a trait à la période de l'année où les professeurs consacrent, de façon générale, le plus de temps au perfectionnement, sont présentés au graphique qui suit. Plus des deux tiers des activités de perfectionnement se déroulent en mai et juin.

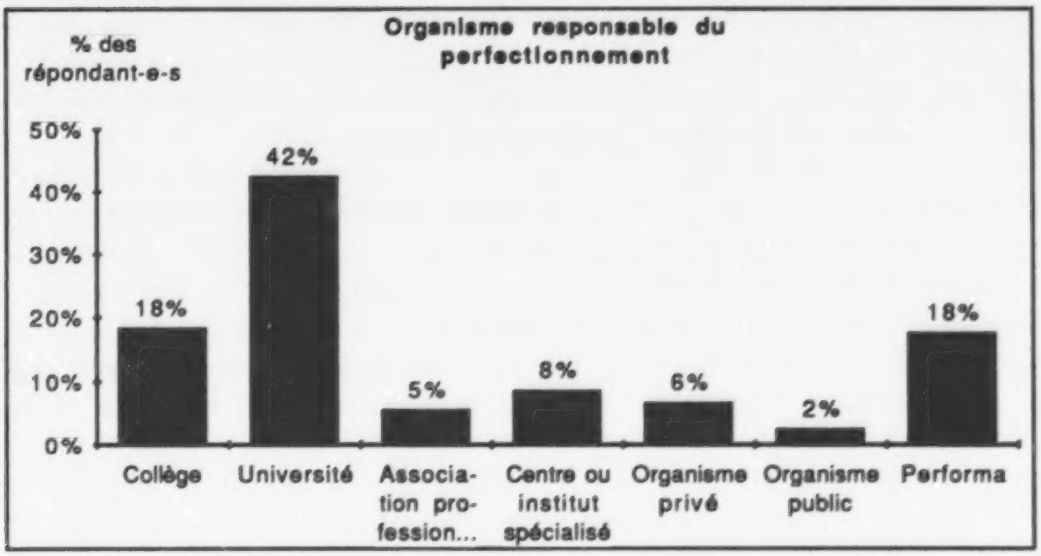
Graphique 26



4.4.7 Organisme responsable des trois dernières activités de perfectionnement

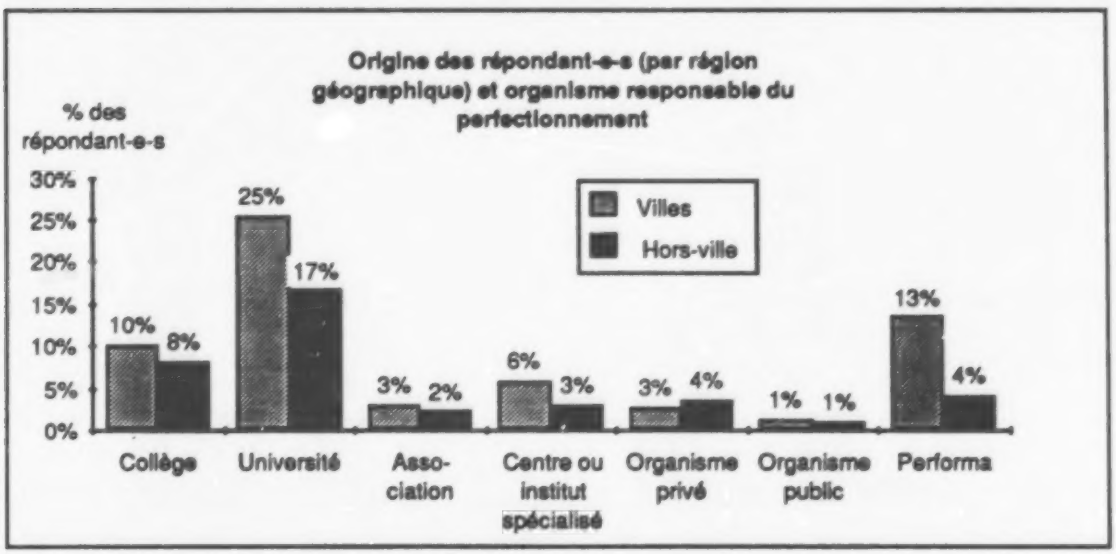
Le graphique qui suit présente l'organisme responsable des trois dernières activités de perfectionnement suivies par les professeurs. L'université vient en tête de liste. A ce sujet, nous faisons remarquer qu'un certain nombre de répondant–e–s, inscrit–e–s au programme Performa de l'Université de Sherbrooke ont pu identifier le choix «Université» plutôt que «Performa», ou vice-versa. Si on regroupe les choix «Université», «Performa» et «Collège», on se rend compte que ces trois organismes occupent 78 % de la responsabilité du perfectionnement.

Graphique 27



Lorsqu'on compare l'origine des répondants (regroupés en deux catégories, selon que leur collège est situé dans les régions métropolitaines de Québec ou de Montréal, ou à l'extérieur de ces régions), on obtient les résultats qui apparaissent au graphique qui suit.

Graphique 28

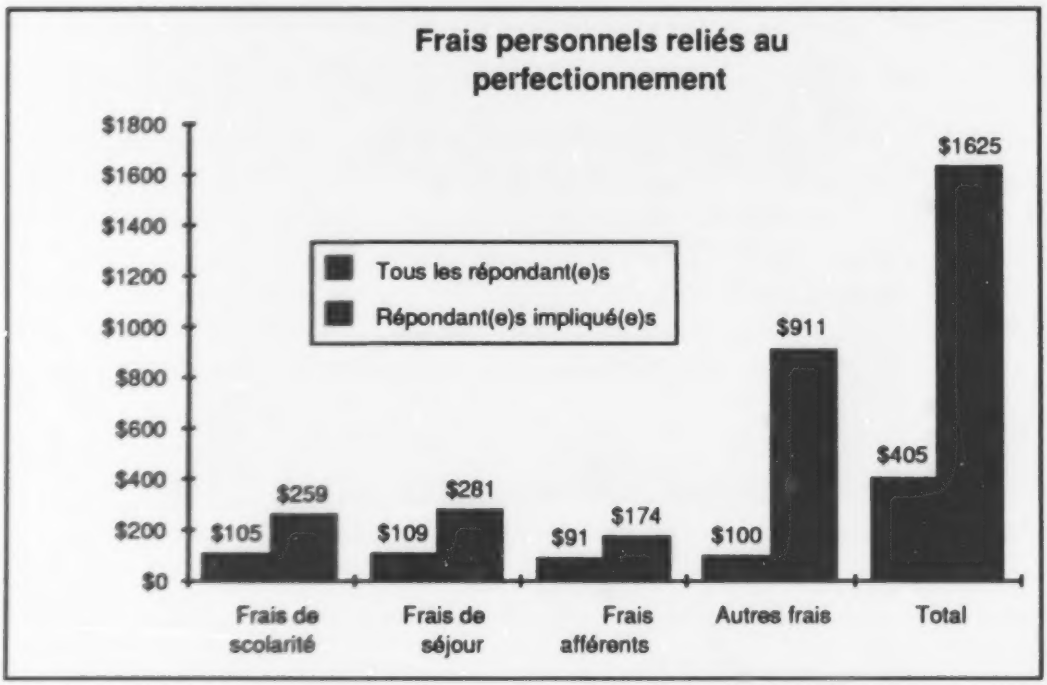


Les proportions de chaque catégorie sont respectées sauf en ce qui a trait au choix Performa où les professeurs originaires des collèges métropolitains sont beaucoup plus nombreux. Cette différence peut s'expliquer par le fait que les professeurs faisant partie de l'échantillon représentatif des régions de Québec et Montréal appartiennent dans 93 % des cas à des collèges où le programme Performa est disponible, alors que ce pourcentage n'est que de 55 % pour les autres.

4.4.8 Frais personnels encourus pour le perfectionnement

Nous désirions connaître les frais que les professeurs ont dû débourser personnellement dans leur démarche de perfectionnement au cours de la dernière année. Le graphique 29 présente les valeurs moyennes obtenues. Les frais afférents comprennent surtout l'achat de documentation reliée aux activités de perfectionnement. Les autres frais identifiés par les répondant–e–s sont variés et comprennent des frais tels que téléphones, dactylographie, frais de garderie, stationnement, etc. Deux statistiques sont présentées: les chiffres obtenus pour les professeurs ayant donné une réponse à cette question («répondants impliqués») et les valeurs moyennes obtenues pour l'ensemble des professeurs («tous les répondant–e–s»); nous avons crû utile de présenter les deux valeurs, car nous ne pouvons savoir si une case vide correspond à un coût nul ($0.00) ou à un oubli de réponse.

Graphique 29

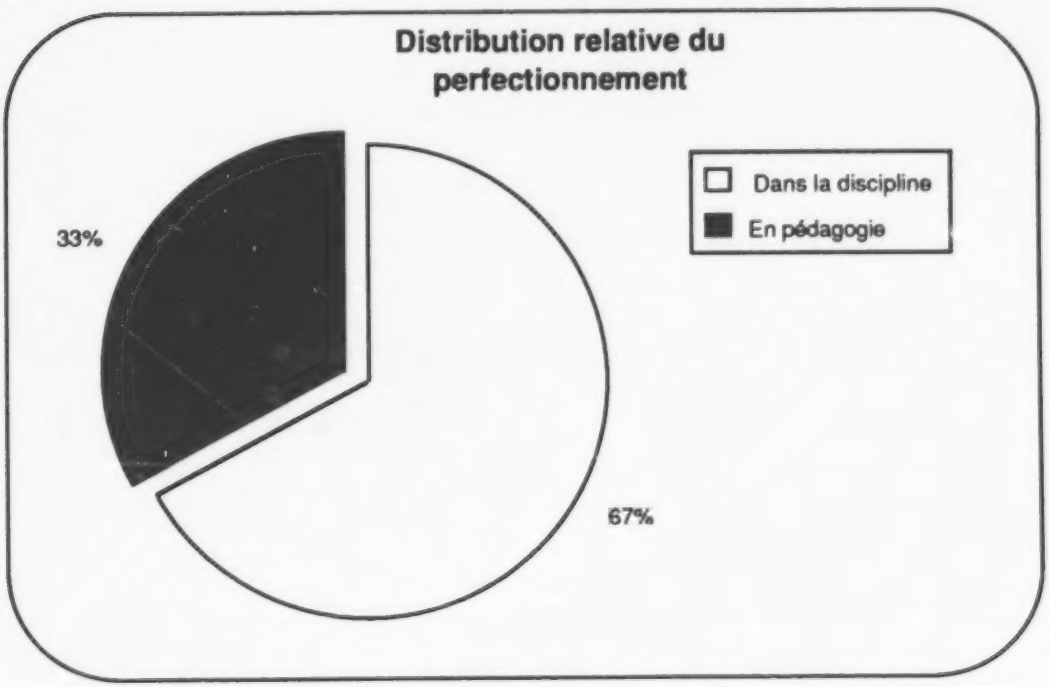


La catégorie «Autres frais» est particulièrement élevée car elle comprend les frais reliés au «congé sans solde» (perte de salaire).

4.5 Analyse de la situation

Il nous a été permis de constater que la formation disciplinaire initiale était jugée plus adéquate que la formation pédagogique. Cette formation est également plus adéquate, non seulement au moment où les professeurs commençaient à enseigner mais aussi dans les tâches actuelles. En ce qui a trait à l'importance accordée aux deux aspects de leur formation, les professeurs accordent beaucoup plus d'importance à leur formation pédagogique. Ainsi nous avons demandé aux professeurs d'identifier dans quelle proportion devrait être fait idéalement le perfectionnement en enseignement professionnel.

Graphique 30

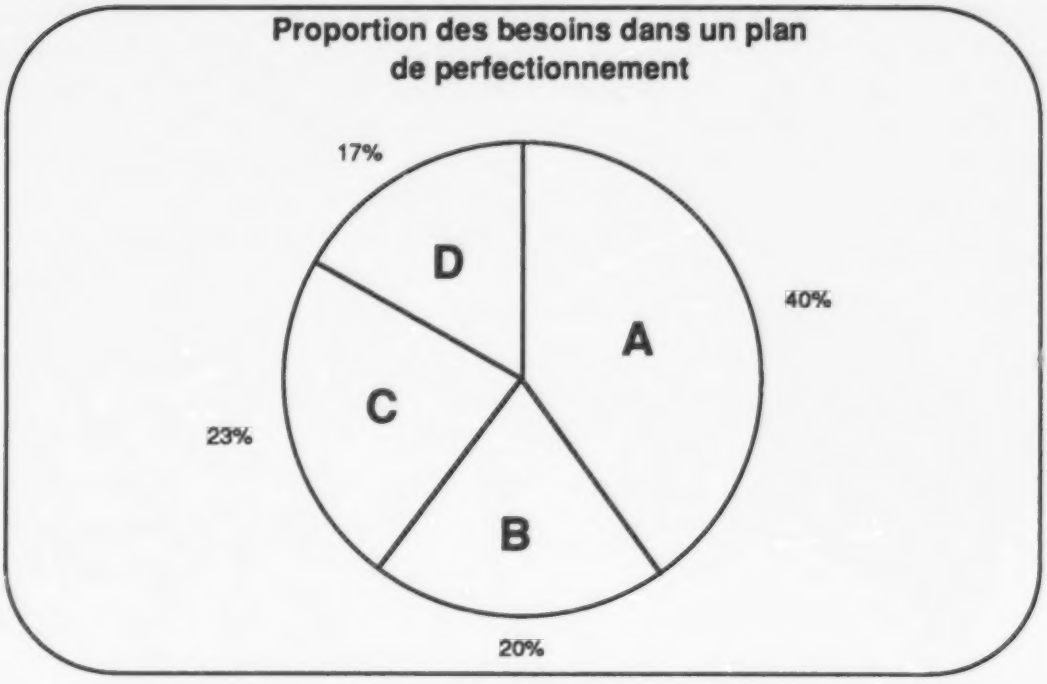


On peut constater que les deux tiers des activités devraient être centrées sur la discipline et l'autre tiers sur la pédagogie. Il est sans doute malheureux que les professeurs qui n'ont pas de formation en pédagogie estiment que ce n'est pas nécessaire alors que ceux qui en ont une la trouve importante. Cette situation est loin d'encourager les professeurs à participer à des activités susceptibles de répondre à

leurs carences. Et ceci d'autant plus que plusieurs font remarquer que le temps dont ils disposent les oblige à faire des choix en regard des urgences technologiques. D'ailleurs, le relevé de littérature fait le point sur le dilemme entre «perfectionnement technique» et «perfectionnement pédagogique».

Par ailleurs, nous avons voulu connaître l'avis des répondant–e–s sur l'objet du perfectionnement. Nous avons demandé aux répondant–e–s d'identifier (en pourcentage), dans l'établissement d'un plan de perfectionnement, dans quelle proportion ce plan devrait tenir compte de différents besoins. Le graphique qui suit présente les moyennes obtenues.

Graphique 31



A Besoins professionnels (reliés à la tâche) du professeur
B Besoins personnels du professeur
C Besoins de la discipline
D Besoins du département

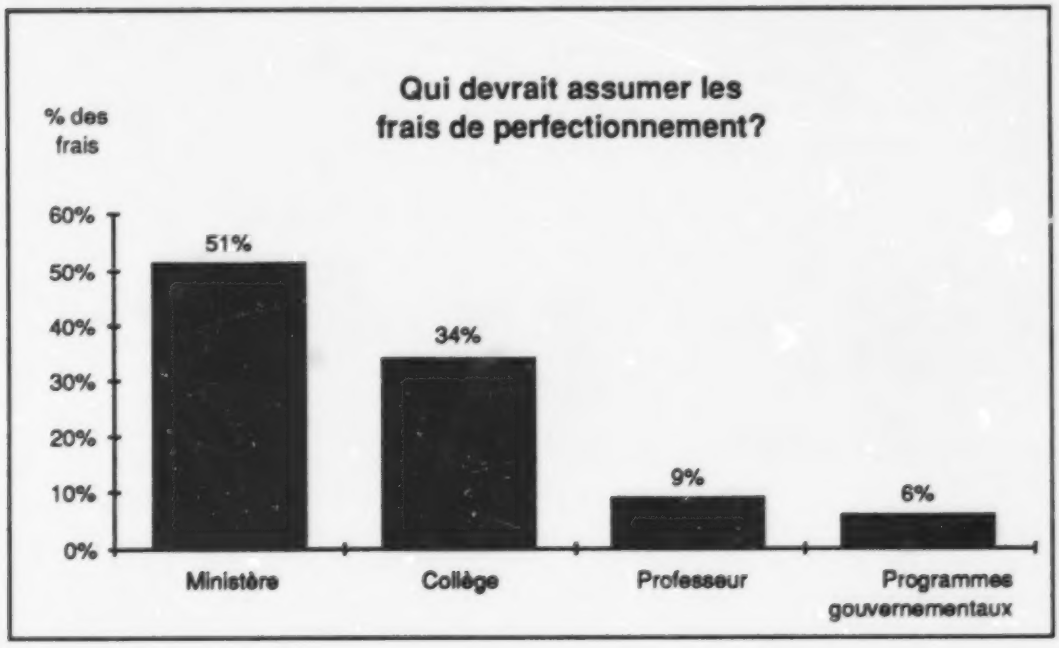
Si on cumule les besoins professionnels (reliés à la tâche) du professeur (A), aux besoins de la discipline (C) et du département (D), on obtient 80 % des besoins de perfectionnement.

On remarque également que les trois ou quatre dernières années constituent la période

où les professeurs ont dû consacrer le plus de temps au perfectionnement. Il s'avère également que les mois de mai et juin constituent des périodes fortes dans les activités de perfectionnement des professeurs. Nous sommes étonnés par le nombre d'heures consacrées au perfectionnement. Lorsqu'on obtient une moyenne de 122 heures comme durée de la dernière activité de perfectionnement vécue par les répondant–e–s, et que la moyenne des trois dernières activités se situe à 82.4 heures, nous croyons qu'il y a un véritable investissement de temps pour tenter de répondre aux besoins en perfectionnement.

Les coûts personnels défrayés par les professeurs pour participer aux activités de perfectionnement nous semblent également élevés. Il est permis de s'interroger sur le fait que les professeurs aient à défrayer de telles sommes. A cet égard, nous avons demandé aux professeurs d'identifier qui devrait assumer les frais encourus pour participer au perfectionnement.

Graphique 32



Selon les répondant–e–s, 57 % des frais devraient être à la charge du gouvernement (51 % + 6 %) et 34 % à celle du collège. Par contre, moins de 10 % des frais devraient être assumés par les professeurs.

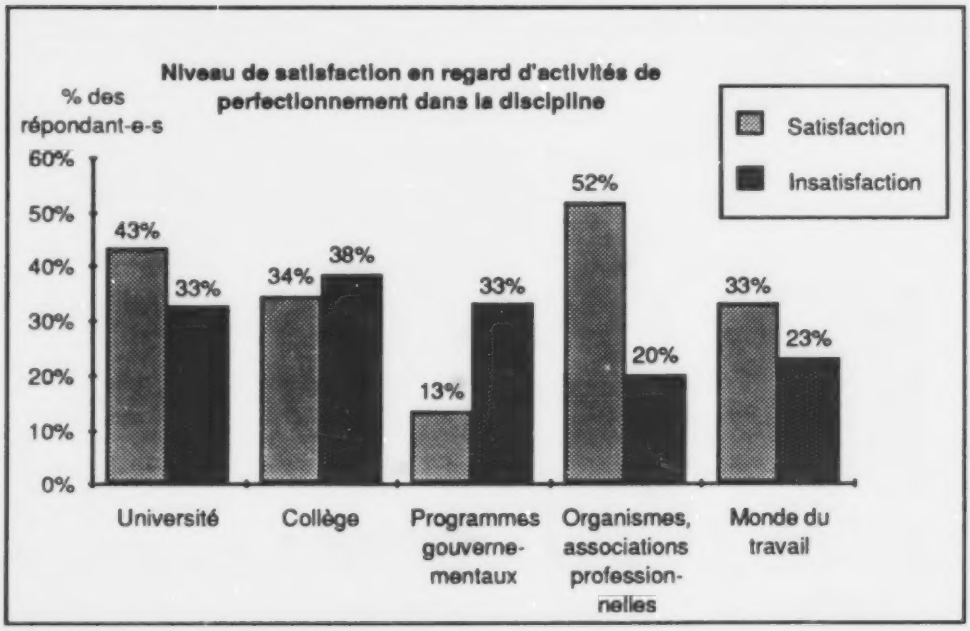
Les réponses obtenues n'ont pas confirmé notre hypothèse à l'effet que l'origine géographique du collège, telle qu'identifiée par le regroupement en deux catégories,

constitue un facteur susceptible d'influencer positivement ou négativement le déroulement des activités de perfectionnement. En fait, les embûches reliées au site du collège ont plutôt été identifiées par certains responsables de comités pédagogiques dans une autre partie de ce rapport.

Nous avons également demandé aux professeurs d'identifier les activités de perfectionnement les plus satisfaisantes. Pour simplifier la présentation, seuls les pourcentages reliés aux choix «satisfait» et «insatisfait» sont identifiés. Lorsque leur total est inférieur à 100 %, cela indique qu'un certain nombre de professeurs n'ont pas répondu à cette question ou ont choisi l'option «ne s'applique pas».

4.5.1 Dans la discipline

Graphique 33



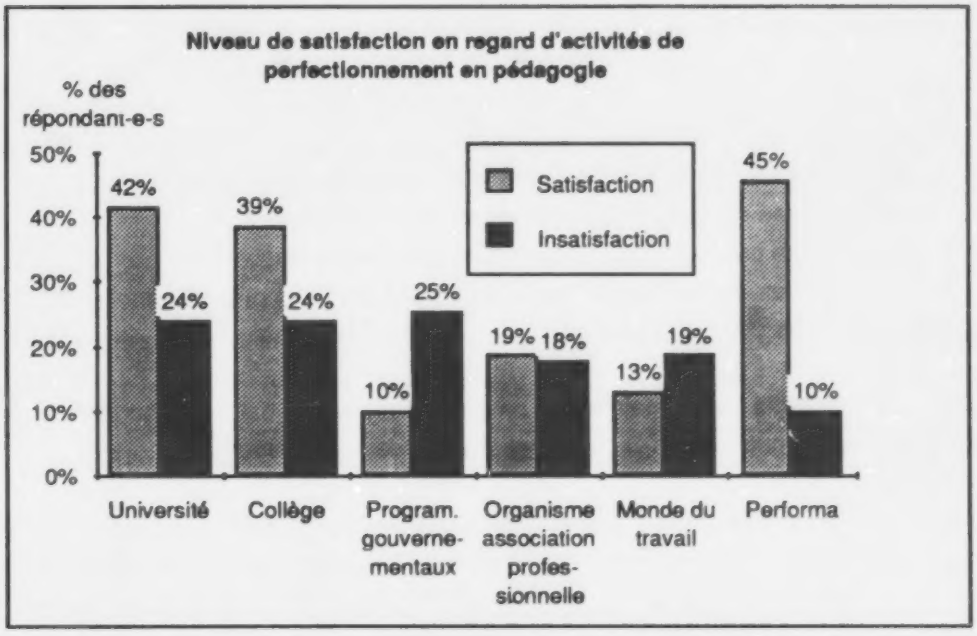
Si on place les activités selon le niveau de satisfaction (par ordre décroissant de satisfaction), on obtient:

- organismes ou associations professionnelles
- université
- monde du travail
- collège
- programmes gouvernementaux

Il n'y a pas de lien entre l'âge et le niveau de satisfaction sauf pour le perfectionnement réalisé à l'université, où le niveau d'insatisfaction a une légère tendance à augmenter avec l'âge.

4.5.2 En pédagogie

Graphique 34



Si on place les activités selon le niveau de satisfaction (par ordre décroissant de satisfaction), on obtient:

- programme Performa
- université
- collège
- organismes ou associations professionnelles
- monde du travail
- programmes gouvernementaux.

Il n'y a pas non plus de différence entre les hommes et les femmes sauf en ce qui a trait aux activités de perfectionnement en pédagogie réalisées à l'université où les femmes sont plus satisfaites que les hommes.

Le schéma qui suit donne le rang obtenu par les différentes formes d'activités de perfectionnement dans la discipline et/ou en pédagogie:

Tableau 15

	Rang discipline	Rang pédagogie
programme Performa	-	1
université	2	2
collège	4	3
organismes ou associations professionnelles	1	4
monde du travail	3	5
programmes gouvernementaux	5	6

On peut noter que:

- les programmes gouvernementaux se classent derniers dans les deux cas,
- l'université se classe deuxième dans les deux cas,
- Performa se classe premier dans le perfectionnement en pédagogie,
- les activités offertes par les organismes ou les associations professionnelles se classent premières pour le perfectionnement dans la discipline.

Etant donné que Performa offre maintenant un perfectionnement dans la discipline, il sera intéressant d'en connaître le niveau de satisfaction des professeurs.

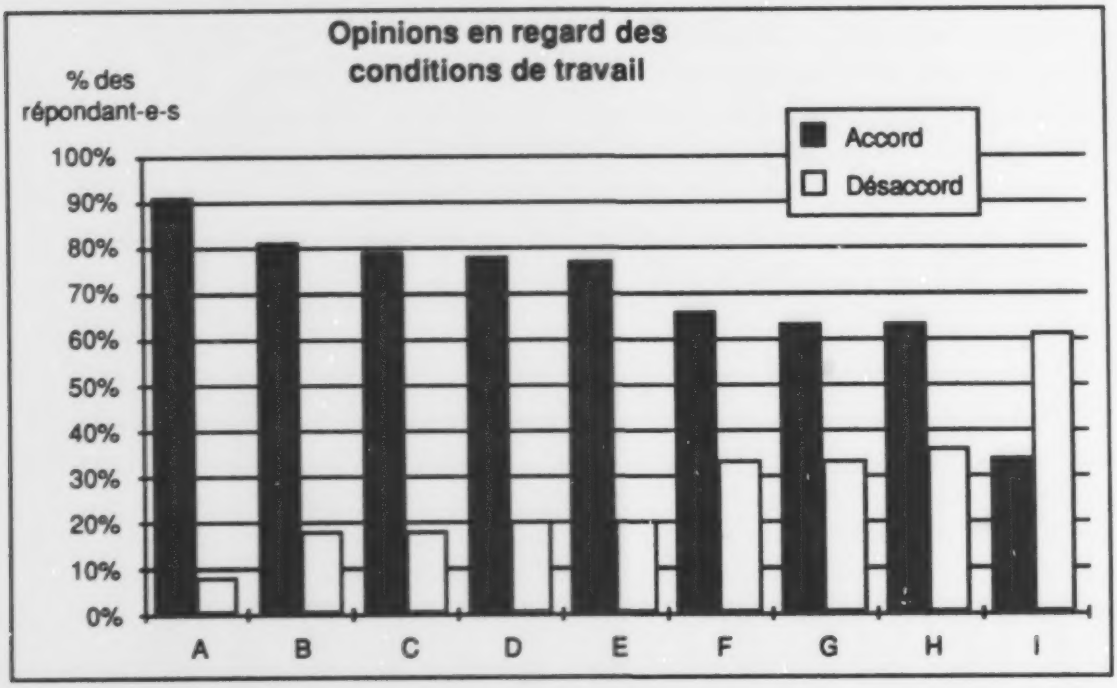
Nous avions également cherché à comparer la situation des professeurs avec leurs collègues ayant une formation disciplinaire semblable ou oeuvrant dans le même champ professionnel. Nous avons décidé de ne pas tenir compte de ces comparaisons en raison du fait que moins de 10 % des répondant-e-s indiquaient avoir des échanges avec ces collègues. Les professeurs ne nous semblaient pas être capables, à ce moment, d'établir une comparaison juste.

Chapitre 5
CONDITIONS DE TRAVAIL ET DIFFICULTES RELATIVES AU PERFECTIONNEMENT

5.1 Conditions de travail des enseignant–e–s en regard du perfectionnement

Nous avons demandé aux répondant–e–s d'exprimer leurs opinions et leurs attitudes en regard des modifications apportées aux conditions de travail pouvant affecter leurs activités de perfectionnement. Neuf questions ont ainsi été posées aux professeurs. Le graphique 35 présente le niveau d'accord et de désaccord des répondant–e–s.

Graphique 35



A Les conditions dans lesquelles je dois réaliser ma tâche se sont alourdies depuis cinq (5) ans.
B Le contenu même de ma discipline s'est modifié depuis le début des années 80.
C Les modifications touchant ma discipline m'obligent à me perfectionner sans cesse.
D Les exigences de l'industrie ou du marché du travail en regard des «compétences» exigées des jeunes diplômé–e–s de l'enseignement professionnel dans leur formation ont modifié les exigences reliées à mon travail.
E On ne donne pas assez de temps aux professeurs de l'enseignement professionnel pour s'ajuster aux modifications touchant leur travail.
F J'éprouve moins de facilité qu'avant à remplir ma tâche de professeur, en raison des modifications touchant à ma discipline.
G On exige trop d'adaptations ou trop d'ajustements des professeurs de l'enseignement professionnel.

H La population étudiante a suffisamment changé (préparation, valeurs, proportion adultes / jeunes) pour compliquer les conditions de réalisation de ma tâche.

I Les modifications touchant ma discipline m'amènent à vouloir me réorienter, à changer d'emploi.

Sur les huit premières questions, plus de 60 % des répondant–e–s se sont montrés d'accord avec les énoncés. Sur l'ensemble de ces neuf questions, il semble que les professeurs ressentent vivement l'impact des modifications affectant leur discipline. Il est impérieux de s'interroger sur le fait que ces modifications amènent un professeur sur trois à vouloir se réorienter ou changer d'emploi. Il y a donc là matière à réflexion pour tous les responsables des conditions de travail et de perfectionnement aux niveau local et provincial.

Nous avons retrouvé différents liens entre les réponses obtenues. Ainsi plus les professeurs considèrent qu'«on exige trop d'adaptations ou trop d'ajustements des professeurs de l'enseignement professionnel», et plus ils considèrent «qu'ils éprouvent moins de facilité qu'avant à remplir leur tâche de professeur, en raison des modifications touchant leur discipline», et également, plus ils considèrent aussi que «ces modifications les amènent à vouloir se réorienter, à changer d'emploi». Ces liens semblent nous montrer que les modifications apportées à la discipline ou au programme enseigné par les professeurs comportent plusieurs répercussions:

- elles augmentent la difficulté à remplir la tâche d'enseignant-e;
- elles rendent trop exigeants les ajustements et les adaptations demandés aux professeurs de l'enseignement professionnel;
- elles peuvent amener certains professeurs à vouloir se réorienter ou changer d'emploi.

De même, plus les professeurs considèrent que «les modifications touchant leur discipline les amènent à vouloir se réorienter, à changer d'emploi», et plus ils considèrent aussi que «la population étudiante a suffisamment changé (préparation, valeurs, proportion adultes/jeunes) pour compliquer les conditions de réalisation de leur tâche». On peut déduire que chez les professeurs qui désirent changer d'emploi, les deux principales causes de cette «réorientation» sont:

- les modifications touchant la spécialisation,
- les complications de réalisation de la tâche provenant des changements de la population étudiante.

De même, nous avons noté que plus les professeurs considèrent que «le contenu même de leur discipline s'est modifié depuis le début des années 80», et plus ils considèrent aussi que «les conditions dans lesquelles ils doivent réaliser leur tâche se sont alourdies depuis cinq ans». Tout semble indiquer que les modifications apportées à leur discipline depuis les années 80 ont contribué à alourdir la tâche des professeurs.

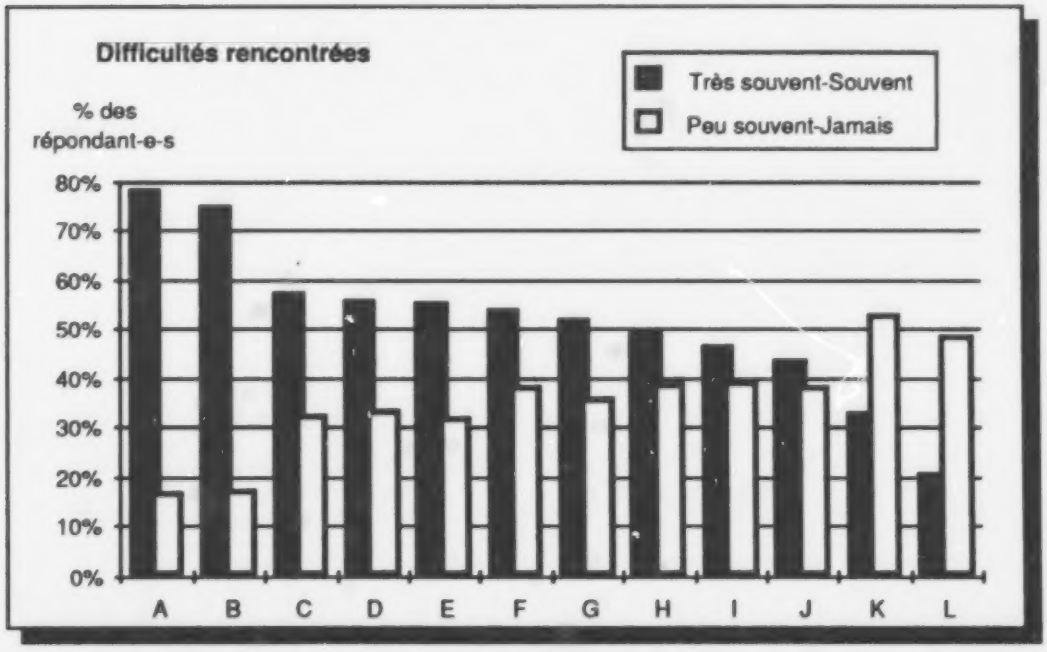
Nous n'avons retrouvé aucun lien entre l'âge et les réponses obtenues aux neuf questions. De plus, il n'y a aucune différence entre les hommes et les femmes en regard des choix de réponses.

Il nous apparaît que l'implantation de certains programmes devrait s'accompagner des ressources nécessaires visant à permettre l'adaptation et le perfectionnement des enseignant-e-s.

5.2 Difficultés ayant empêché les professeurs de participer aux activités de perfectionnement désirées

Nous avons demandé aux professeurs d'identifier les difficultés qui les ont empêchés de participer aux activités de perfectionnement désirées. Si on regroupe les réponses obtenues en deux catégories, on obtient les valeurs du graphique suivant:

Graphique 36



A Manque de temps pour se perfectionner
B Exigences de la tâche de travail
C Non-disponibilité du perfectionnement désiré
D Lourdeur ou complexité d'organisation du perfectionnement
E Inexistence de programmes (ministériels ou autres) de support au perfectionnement

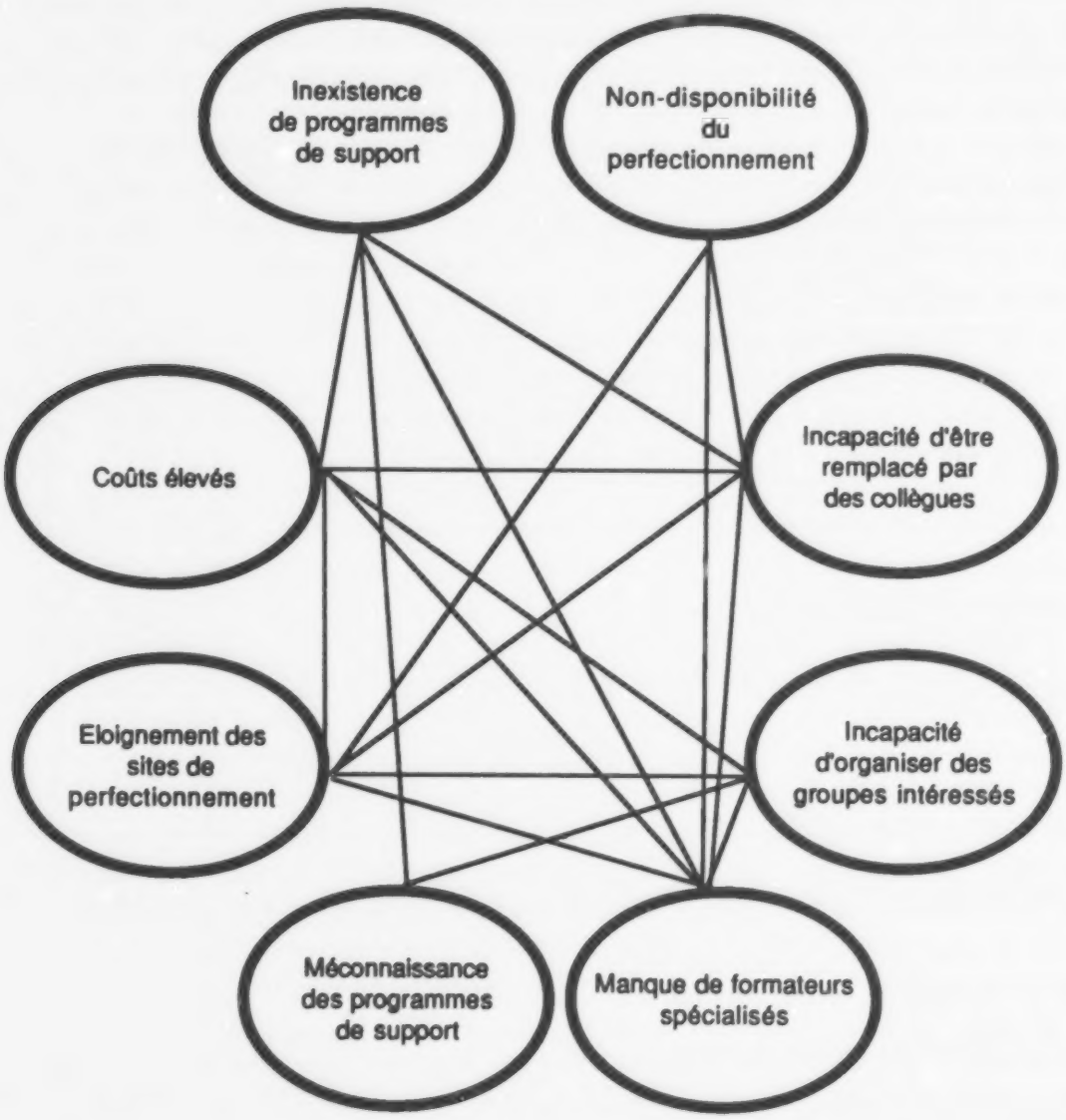
F Coûts élevés reliés au perfectionnement
G Eloignement des sites de perfectionnement
H Méconnaissance des programmes (ministériels ou autres) de support au perfectionnement
I Manque de formateurs spécialisés
J Incapacité d'organiser des groupes de professeurs ayant les mêmes besoins et intérêts
K Incapacité d'être remplacé par des collègues
L Incapacité de répondre aux conditions posées par les programmes ministériels de perfectionnement

Le «manque de temps pour se perfectionner» et les «exigences de la tâche de travail», sont les deux difficultés les plus souvent notées par les répondant–e–s. Ces difficultés coïncident bien avec l'«alourdissement de la tâche» que les professeurs ont identifié, à la section précédente, comme principal problème relié aux conditions de travail. Il est aussi significatif de constater, en consultant le graphique 36, que **trois professeurs sur quatre** identifient le manque de temps et les exigences de la tâche de travail comme causes principales de leurs difficultés de perfectionnement.

Nous avons retrouvé différents liens entre les difficultés identifiées par les répondant–e–s. Nous avons constitué le graphe des liens unissant entre elles différentes difficultés.

Graphique 37

Liens entre plusieurs difficultés



Comme on peut le constater, les liens sont multiples entre ces huit variables. Certains aspects nous apparaissent particulièrement intéressants. Lorsqu'on relie les éléments suivants: «l'éloignement des sites de perfectionnement», «l'incapacité d'être remplacé par des collègues» et «le manque de formateurs spécialisés» avec la «non-disponibilité du perfectionnement désiré», on est à même de constater que ces trois aspects peuvent certes contribuer à rendre le perfectionnement non disponible.

De même, l'item «l'inexistence de programmes (ministériels ou autres) de support au perfectionnement» est lié à l'item «la méconnaissance des programmes (ministériels ou autres) de support au perfectionnement». Force nous est de constater que, lorsque les professeurs connaissent mal les programmes (ministériels ou autres) de support au perfectionnement, ils sont portés à croire que ces programmes n'existent pas. D'où la nécessité de mieux faire connaître ces outils de perfectionnement. Par ailleurs, on remarque également un lien entre cette difficulté et l'appartenance à un collège. En effet, les professeurs de la région de Québec ou de Montréal identifient cette difficulté plus souvent que les professeurs oeuvrant dans les autres collèges. Il semblerait donc que ces professeurs soient moins bien informés que leurs collègues des autres régions.

Les «coûts élevés reliés au perfectionnement» sont rattachés à cinq éléments. Nous saisissons bien le lien entre les coûts et l'éloignement des sites de perfectionnement. Pour ce qui est des autres aspects, nous croyons que les professeurs peuvent lier un certain nombre de difficultés qu'ils jugent importantes aux coûts qu'il faut défrayer pour les surmonter.

Pour ce qui est de «l'éloignement des sites de perfectionnement», il nous apparaît congruent que cet aspect engendre d'autres difficultés susceptibles de compliquer l'organisation d'activités de perfectionnement.

Le «manque de formateurs spécialisés» est relié à six éléments. Nous croyons que cela peut provenir du fait que les répondant–e–s ont pu associer cette difficulté aux conditions qui la créent. Par exemple, «l'éloignement des sites de perfectionnement» peut engendrer en fait «le manque de formateurs spécialisés». On remarque également un lien entre cette difficulté et l'appartenance à un collège. En effet, les professeurs de la région de Québec ou Montréal identifient cette difficulté plus souvent que les professeurs oeuvrant dans les autres collèges. Nous sommes un peu surpris de ce résultat car nous aurions été porté à croire que ces professeurs auraient été plus susceptibles d'obtenir, dans ces régions, les ressources nécessaires pour répondre à leurs besoins.

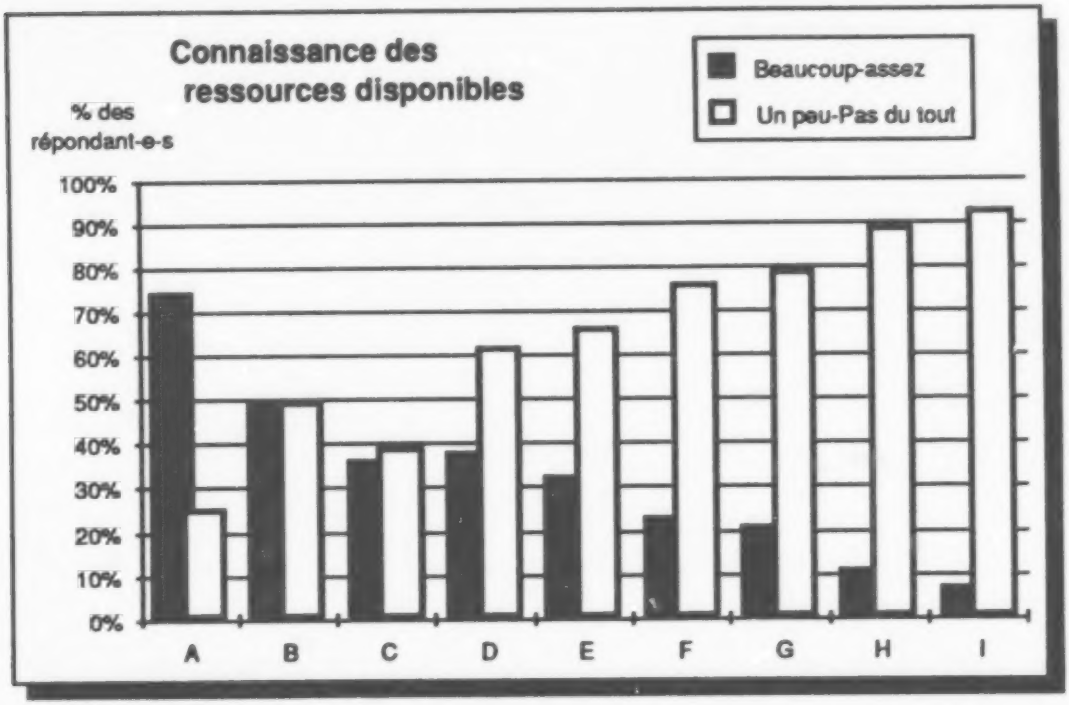
«L'incapacité d'organiser des groupes de professeurs» et «l'incapacité d'être remplacé par des collègues» comportent également plusieurs liens avec les autres variables.

Sur les douze difficultés que nous avons identifiées, plus de 50 % des professeurs indiquent rencontrer sept d'entre elles «très souvent» ou «souvent». De plus, seulement deux difficultés sur douze ont plus de répondants ayant fait les choix «peu souvent-jamais».

5.3 Connaissance des ressources de perfectionnement disponibles

Nous avons voulu identifier dans quelle mesure les professeurs sont suffisamment informés des différentes ressources susceptibles de répondre à leurs besoins de perfectionnement. Pour chacune des ressources de perfectionnement disponibles, nous présentons au graphique 38 le taux de réponses regroupées.

Graphique 38



A Le programme Performa de l'Université de Sherbrooke.
B Le «programme de stages en entreprise» de la DGEC.
C Les programmes de perfectionnement dans la discipline offerts par une université québécoise.
D Le «programme de subvention à l'innovation pédagogique» (PROSIP) de la DGEC.
E Les programmes de perfectionnement en pédagogie (à l'exception de PERFORMA) offerts par une université québécoise.
F Le «programme de perfectionnement collectif» de la DGEC.
G Le «programme de recyclage des enseignantes et des enseignants mis en disponibilité dans les cégeps» de la DGEC.
H Les bourses offertes par les gouvernements fédéral et provincial pour des études.
I Le volet «Soutien au transfert de ressources scientifiques vers l'entreprise» du programme «AGIR».

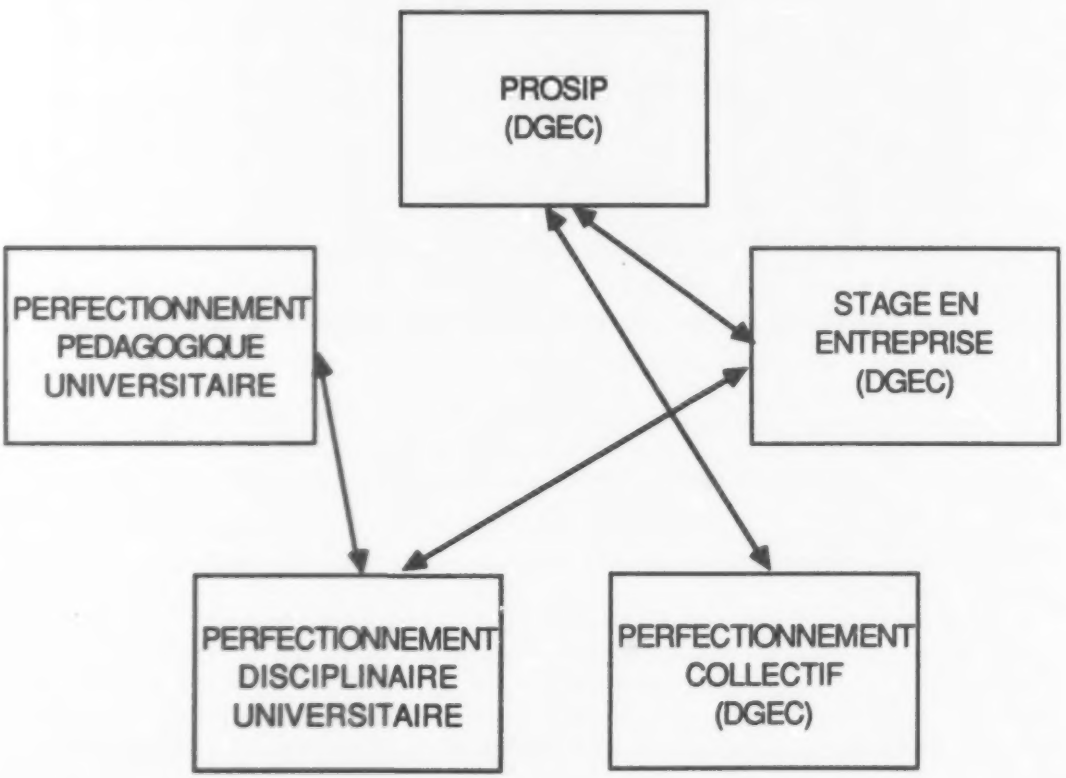
Il est symptomatique de constater que seulement deux ressources (Le programme Performa de l'Université de Sherbrooke et le programme de Stages en entreprise de la DGEC) ont plus de répondant-e-s qui les connaissent «beaucoup» ou «assez», que de répondant-e-s qui les connaissent «un peu» ou «pas du tout».

On note une différence significative entre les hommes et les femmes en ce qui a trait à la connaissance du programme Performa, de même qu'en ce qui a trait aux programmes de perfectionnement **dans la discipline** offerts par les universités québécoises. Dans les deux cas les femmes manifestent une meilleure connaissance que les hommes.

On remarque également un lien statistique entre la connaissance du programme Performa et l'appartenance à un collège. En effet les professeurs de la région de Québec ou de Montréal manifestent une meilleure connaissance de Performa que les professeurs oeuvrant dans les autres collèges. Cette différence peut s'expliquer par le fait que les professeurs faisant partie de l'échantillon des régions de Québec et Montréal appartiennent dans 93 % des cas à des collèges où le programme Performa est disponible, alors que ce pourcentage n'est que de 55 % pour les autres.

On peut remarquer un certain nombre de liens significatifs entre le niveau de connaissance des différentes ressources. L'ensemble de ces liens est identifié par le graphe qui suit:

Graphique 39



On peut ainsi constater que pour trois des quatre programmes de perfectionnement de

la DGEC, le niveau de connaissance est lié, c'est-à-dire que lorsqu'un professeur en connaît un, il connaît habituellement les deux autres; seul le «programme de recyclage des enseignantes et des enseignants mis en disponibilité dans les cégeps» de la DGEC est moins connu, probablement parce qu'il s'adresse à une clientèle restreinte.

Il faut également souligner le lien existant entre la connaissance des «programmes dans la discipline» et des «programmes en pédagogie» offerts par les universités.

Il est aussi intéressant de remarquer que 61 répondant--e--s affirment qu'il n'y a pas de programmes de perfectionnement dans leur discipline offerts par une université québécoise.

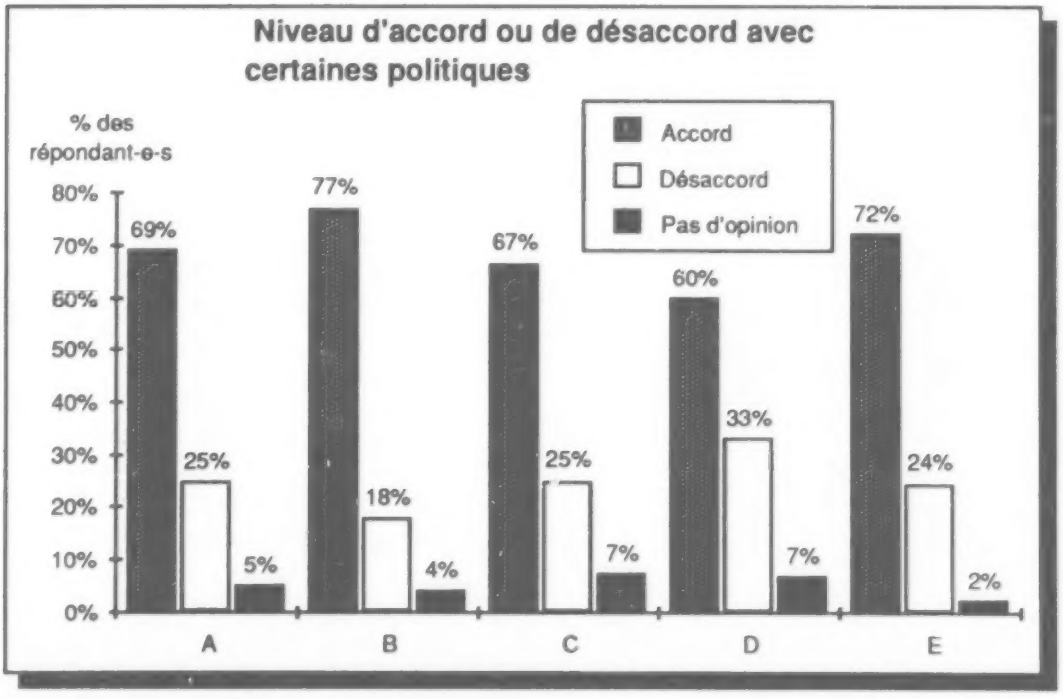
Chapitre 6
PERCEPTIONS DES ENSEIGNANT-E-S SUR LES POLITIQUES ET LES MESURES TOUCHANT LE PERFECTIONNEMENT

Différentes politiques touchant le perfectionnement sont inscrites dans le décret (en vigueur au moment d'écrire ce rapport) ou sont couramment utilisées dans les collèges ou les départements. La section qui suit présente le taux d'accord ou de désaccord des professeurs avec les politiques actuelles et leurs suggestions en regard des modifications éventuelles qui pourraient y être apportées.

6.1 Salaire, scolarité, expérience

La première série d'énoncés touche les liens entre le salaire, la scolarité et l'expérience. Le graphique 40 qui suit présente les réponses regroupées pour chaque question sur cinq énoncés.

Graphique 40



A On devrait conserver la politique actuelle reliant le niveau de salaire et la **scolarité**.
B On devrait conserver la politique actuelle reliant le niveau de salaire et l'**expérience**.
C On devrait favoriser l'émergence d'une politique reliant la classification à la compétence et non seulement aux années de scolarité.
D On devrait encourager un système de promotion individuelle fondée sur le mérite ou les

réalisations.

E Le système actuel de classification reliant scolarité et salaire peut porter les professeurs à rechercher un perfectionnement pour obtenir des crédits, plutôt que pour répondre à leurs besoins.

On constate un haut taux d'accord avec les cinq énoncés, ce qui est un peu surprenant car il nous apparaissait que les nuances de certains énoncés en excluaient d'autres. Ainsi, par exemple, plus des 2/3 des professeurs indiquent qu'ils veulent conserver le statu quo sur les politiques actuelles touchant le salaire en relation avec la scolarité et l'expérience, tout en étant en même temps d'accord avec les énoncés C et D qui impliquent des modifications importantes. C'est comme si on voulait innover tout en offrant une bonne résistance aux changements. On remarque un lien entre les répondant–e–s en ce qui a trait aux questions: «on devrait favoriser l'émergence d'une politique reliant la classification à la compétence et non seulement aux années de scolarité» et «on devrait encourager un système de promotion individuelle fondée sur le mérite ou les réalisations».

Ces deux énoncés se démarquent des politiques actuelles; aussi est-il un peu normal que l'accord avec un des énoncés s'accompagne d'un niveau d'accord semblable sur l'autre énoncé.

Les hommes s'avèrent plus en accord qu'il faut «conserver la politique actuelle reliant le niveau de salaire et l'expérience» que les femmes. Possiblement qu'on peut expliquer cette différence par le fait que les hommes possèdent en moyenne un nombre d'années d'enseignement supérieur aux femmes (11.5 en regard de 9.7).

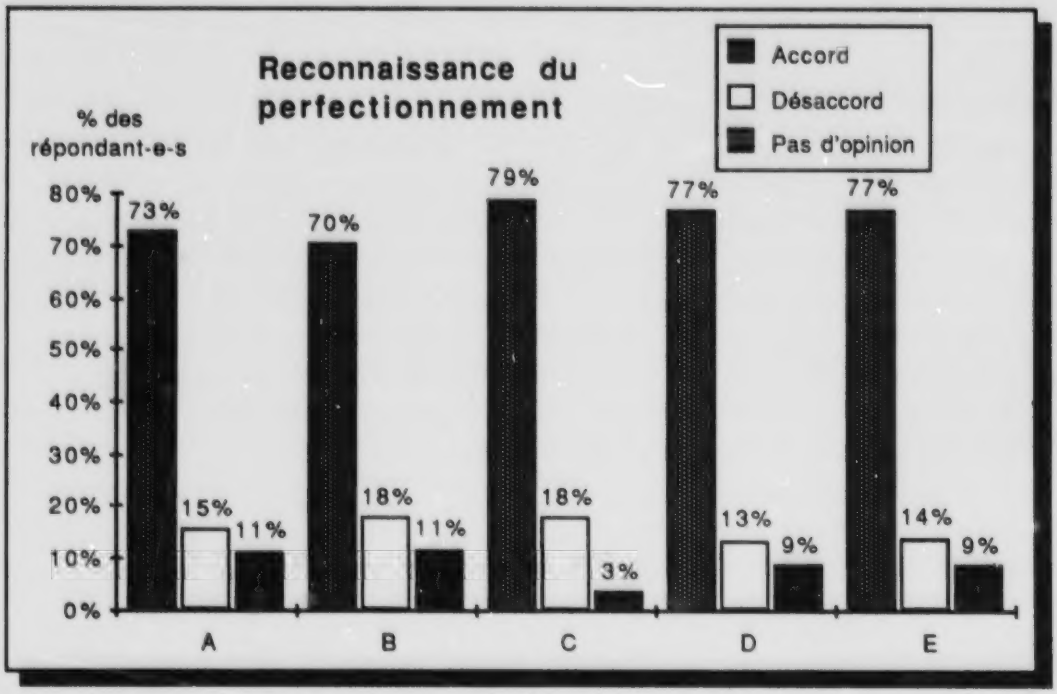
Pour l'énoncé «On devrait conserver la politique actuelle reliant le niveau de salaire et la scolarité», on note que ceux qui sont davantage d'accord avec l'énoncé sont également ceux qui ont davantage augmenté leur scolarité et/ou acquis un diplôme. Le lien est congruent.

On remarque également que ceux qui ont augmenté leur scolarité sont également davantage en accord avec l'énoncé «Le système actuel de classification reliant scolarité et salaire peut porter les professeurs à rechercher un perfectionnement pour obtenir des crédits, plutôt que pour répondre à leurs besoins». Faut-il y voir là une motivation foncière du perfectionnement?

6.2 Reconnaissance du perfectionnement

Cinq énoncés cherchent à connaître l'avis des professeurs en ce qui a trait à la reconnaissance du perfectionnement.

Graphique 41



A On devrait instaurer un organisme rattaché au réseau collégial et capable de sanctionner officiellement les activités de perfectionnement réalisées à l'université, au collège, en milieu de travail...

B Les professeurs suivraient davantage d'activités de perfectionnement si la reconnaissance officielle ne provenait pas uniquement de l'université.

C Certains stages en industrie ou en milieu de travail devraient être reconnus pour fins de scolarité.

D On devrait sanctionner pour fins de scolarité un projet de recherche réalisé dans le cadre d'un organisme responsable (Collège, DGEC, FCAR).

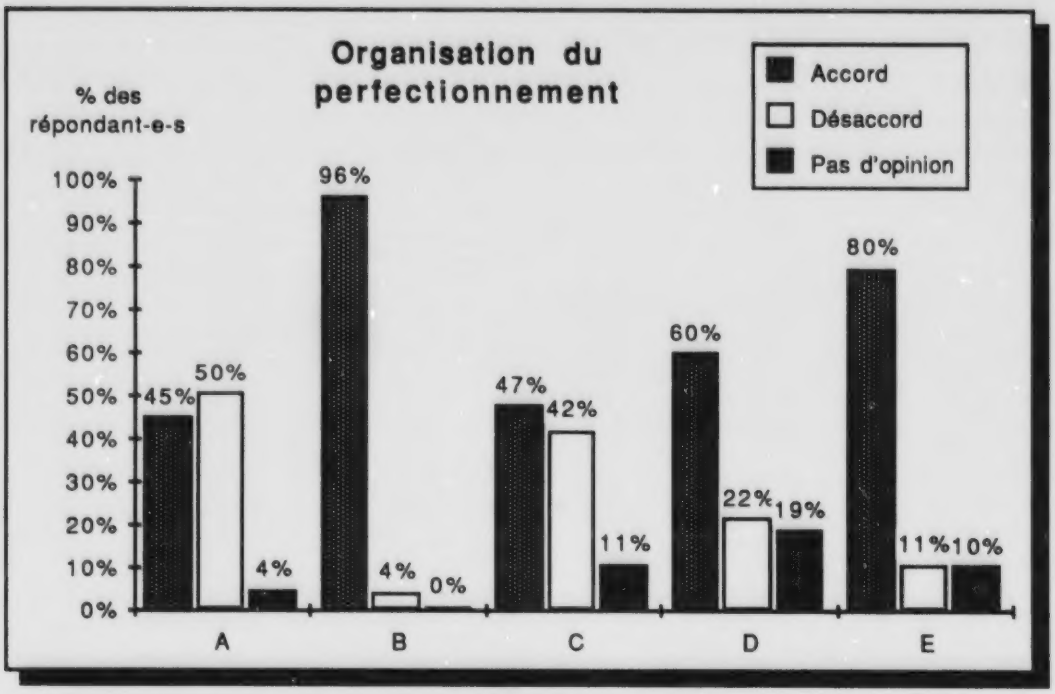
E Les professeurs du collégial seraient davantage intéressés par la recherche si on reconnaissait celle-ci comme moyen d'augmenter la scolarité.

On constate un haut taux d'accord avec les cinq énoncés, les valeurs obtenues étant semblables. A certains points de vue, les répondant-e-s aimeraient innover, mais en même temps la scolarité, en raison de son lien avec le salaire, demeure une préoccupation.

6.3 Organisation du perfectionnement

Les réponses données par les professeurs à dix énoncés touchant l'organisation du perfectionnement sont identifiées dans les deux graphiques qui suivent. Pour en faciliter la lecture, nous avons divisé les dix énoncés en deux groupes de cinq.

Graphique 42



A On devrait rendre le perfectionnement obligatoire pour les professeurs (minimum à réaliser chaque année).

B Dans certaines conditions on devrait intégrer le perfectionnement à la tâche, en dégageant une partie de la charge de travail pour sa réalisation.

C De façon générale on n'offre pas assez d'autonomie aux professeurs dans les moyens à prendre pour assurer leur perfectionnement.

D Certains collèges devraient être identifiés comme «centres spécialisés» pour le perfectionnement des professeurs de l'enseignement professionnel.

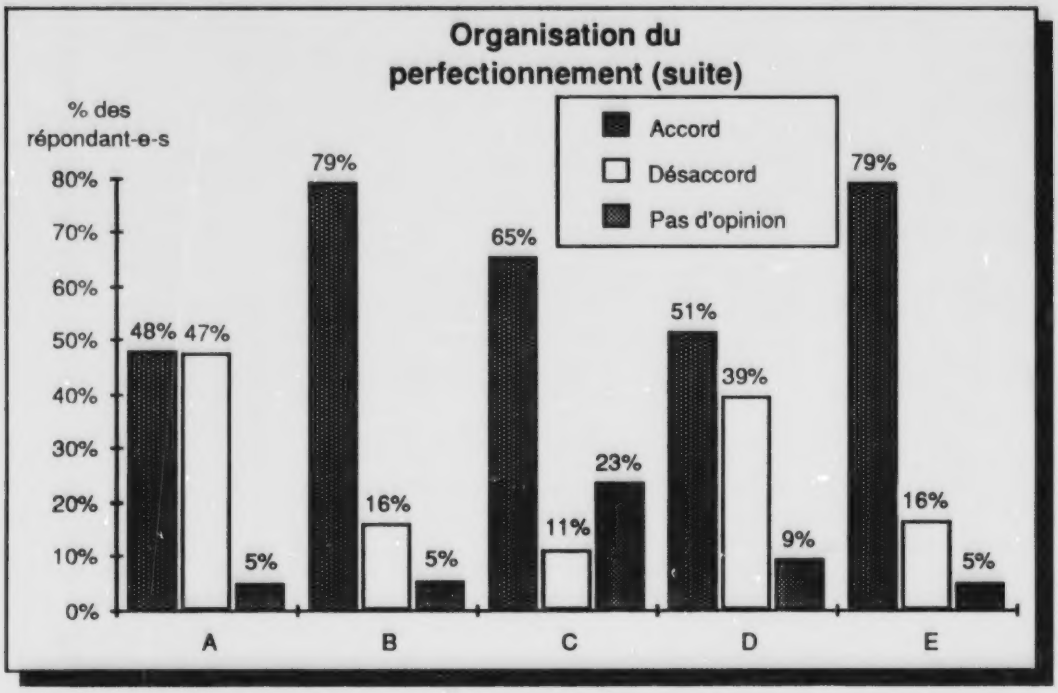
E De façon générale, les stages en industrie ou en milieu de travail devraient se dérouler pendant une session entière ou une année entière.

Le niveau d'accord est particulièrement élevé pour l'intégration du perfectionnement à la tâche (énoncé B) et la durée des stages en milieu de travail (énoncé E).

Pour l'énoncé «Certains collèges devraient être identifiés comme «centres spécialisés» pour le perfectionnement des professeurs de l'enseignement professionnel», les hommes sont plus d'accord que les femmes. Il serait intéressant de vérifier si cette situation s'explique par certaines conditions caractéristiques des femmes au travail, ou par le fait que les «centres spécialisés» sont davantage en opération dans des programmes comportant en majorité un personnel masculin.

Le graphique 43 présente les réponses obtenues à une autre série d'énoncés touchant l'organisation du perfectionnement.

Graphique 43



A Chaque professeur devrait présenter à son département un plan de perfectionnement individuel pour les deux ou trois années à venir.

B Chaque département devrait présenter un plan global de perfectionnement de ses professeurs, du programme et des différents cours dont il a la charge.

C Les programmes ministériels ou les bourses d'études sont habituellement trop astreignants ou rigides pour que je m'en serve.

D Pour assurer la qualité de l'enseignement, on devrait encadrer davantage les professeurs dans leur initiative de perfectionnement.

E Le perfectionnement des professeurs devrait être considéré comme l'élément fondamental assurant la qualité de l'activité éducative du collège.

On peut noter que le niveau d'accord est particulièrement élevé pour les énoncés B, C et E.

Pour l'ensemble des dix questions touchant à l'organisation du perfectionnement, le niveau d'accord est faible lorsque l'énoncé comporte des contraintes, ce qui est le cas pour les trois énoncés suivants:

- On devrait rendre le perfectionnement obligatoire pour les professeurs (**minimum** à réaliser chaque année).
- Chaque professeur devrait présenter à son département un plan de perfectionnement individuel pour les deux ou trois années à venir.
- Pour assurer la qualité de l'enseignement, on devrait encadrer davantage les professeurs dans leur initiative de perfectionnement.

On peut ainsi remarquer que l'idée de rendre obligatoire pour chaque professeur la présentation d'un plan de perfectionnement n'est partagée que par la moitié des répondant–e–s. De même, on s'objecte à rendre le perfectionnement obligatoire pour les professeurs (**minimum** à réaliser chaque année), le nombre de professeurs en désaccord (50 %) étant plus élevé que les professeurs en accord (45 %). L'énoncé portant sur l'encadrement du perfectionnement des professeurs regroupe plus d'adhérents au choix d'accord, sans doute parce qu'on y traite aussi de «qualité de l'enseignement».

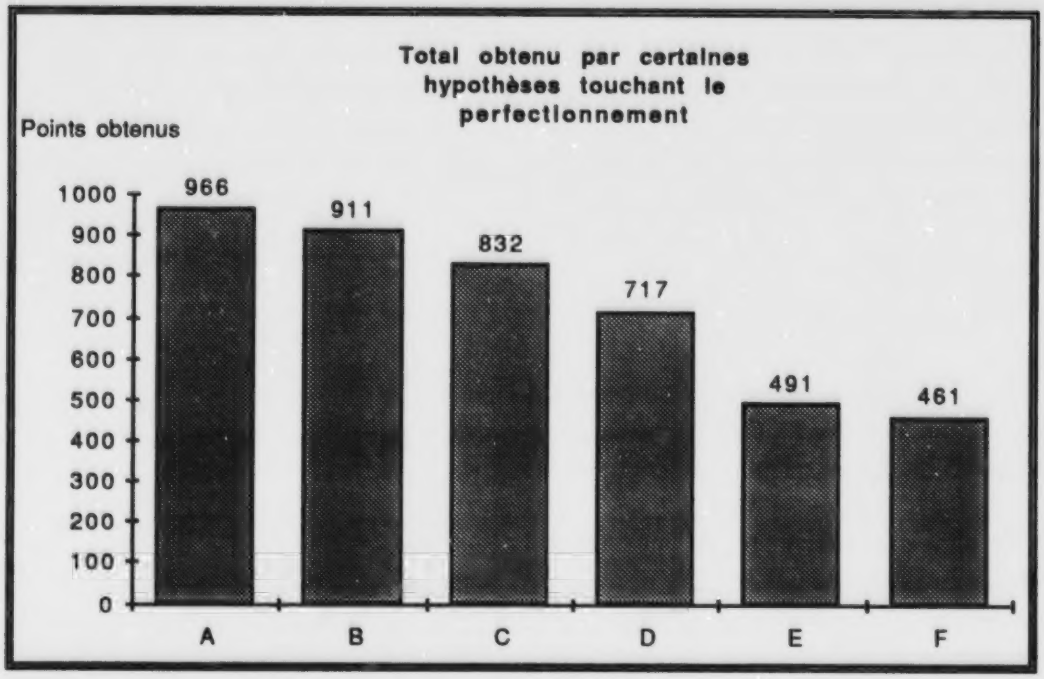
6.3.1 Solutions possibles ?

On peut se demander si les modifications aux politiques et les suggestions faites par les professeurs pour améliorer les conditions de perfectionnement sont susceptibles de répondre aux difficultés qu'ils ont identifiées.

Parmi les principales recommandations faites par les répondant–e–s, il y a d'abord l'intégration du perfectionnement à la tâche qui est faite par 96 % des répondant–e–s. Cette modalité permettrait de répondre aux difficultés majeures engendrées par l'alourdissement de la tâche et le manque de temps. Cette recommandation permettrait également de mieux s'ajuster aux modifications reliées à la discipline. D'autres aspects méritent d'être retenus. Ainsi, 80 % des répondant–e–s considèrent que les stages en industrie ou en milieu de travail devraient être de plus longue durée. Egalement, 79 % des répondant–e–s insistent sur l'importance du plan de perfectionnement départemental, et considèrent le perfectionnement comme l'élément fondamental de la qualité de l'enseignement. Au moins deux répondant–e–s sur trois considèrent trop compliquées les procédures relatives à l'obtention de bourses ou de support relevant des programmes ministériels.

Sur ce plan, différentes suggestions peuvent favoriser la mise en place de politiques facilitant le perfectionnement des professeurs. Nous avons ainsi demandé aux professeurs de placer en ordre, selon leur préférence, six hypothèses touchant ces politiques de perfectionnement, le chiffre 1 correspondant à l'hypothèse préférée par les professeurs, le chiffre 2 à celle qu'ils préfèrent en second lieu, etc. Le graphique 44 présente le total obtenu par chaque hypothèse après qu'on ait accordé 6 pour un rang 1, 5 pour un rang 2, etc.

Graphique 44



A Instaurer un système de congé-éducation (équivalent à l'année ou à la demi-année sabbatique).
B Accorder au professeur, pour chaque année de travail, un crédit d'heures de dégagement de tâche qu'il peut cumuler et utiliser pour des activités reliées nécessairement à son perfectionnement.
C Intégrer le perfectionnement à la tâche et le créditer.
D Instaurer un système de reconnaissance d'unités créditables obtenues à partir d'activités diverses réalisées à l'intérieur ou à l'extérieur du collège.
E Intégrer le perfectionnement à la tâche mais ne pas le créditer.
F Ne pas intégrer le perfectionnement à la tâche mais le créditer.

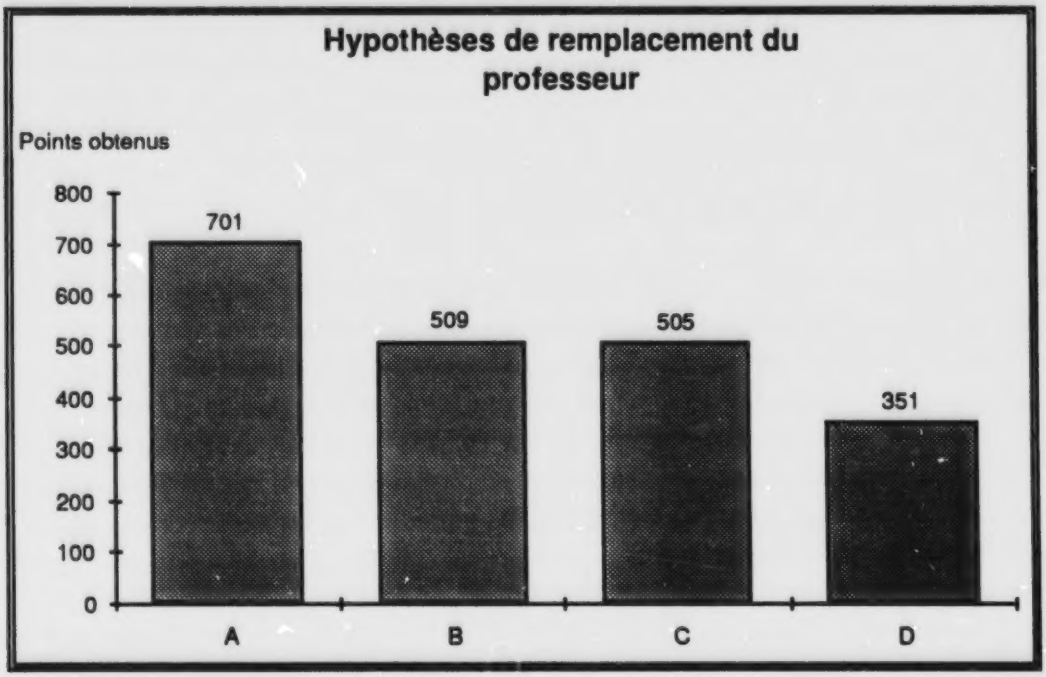
La solution F, classée dernière, est celle qui est vécue présentement la majorité du temps.

On peut également noter que les deux premières hypothèses choisies comportent avant tout une libération de temps, ce qui est congruent à l'identification, faite précédemment par les professeurs, de l'«alourdissement de la tâche» comme principal problème face au perfectionnement.

Les répondant–e–s ont noté également les difficultés reliées à leur remplacement par un collègue pour participer à des activités de perfectionnement. Nous avons demandé aux professeurs d'indiquer par qui devrait être remplacé un professeur en stage en milieu de travail. A cette fin nous avons demandé aux répondant–e–s de placer en ordre, selon leur préférence, quatre choix, le chiffre 1 représentant le choix qu'ils préfèrent, etc. Le graphique 45 présente le total obtenu par chaque hypothèse après

qu'on ait accordé 4 pour un rang 1, 3 pour un rang 2, etc.

Graphique 45



A Par un professeur mis en disponibilité
B Par une personne du milieu du travail, en vertu d'un échange de personnel
C Par un remplaçant payé par le Ministère
D Par ses collègues (en surplus de leur tâche)

Chapitre 7
BILAN GLOBAL

Ce chapitre fait le bilan global de l'enquête. De plus, il fait référence à certains éléments obtenus dans d'autres parties de la recherche. Il nous semble qu'une telle façon de faire permet davantage de comparaisons entre les réponses des professeurs et l'opinion émise par d'autres intervenants.

7.1 Importance du perfectionnement

Dans notre analyse de la littérature, plusieurs intervenants ont insisté sur l'importance du perfectionnement en regard du rôle que doivent jouer les professeurs dans la mission éducative du collège. Dans notre enquête, quatre professeurs sur cinq ont identifié le perfectionnement comme l'élément fondamental assurant la qualité éducative du collège. Les coordonnateurs des comités pédagogiques provinciaux insistent sur la nécessité d'une reconnaissance gouvernementale et ministérielle des impacts socio-politiques des virages technologiques et des exigences qu'ils comportent sur le perfectionnement des enseignants.

Les expériences vécues dans certains collèges de l'Ouest, en Ontario, à Terre-Neuve et à l'Ile-du-Prince-Edouard, les politiques touchant le perfectionnement des professeurs, les sommes qui y sont consacrées, nous font percevoir la situation régnant dans les collèges québécois comme n'étant pas d'avant-garde.

Il semble que dans les faits le support apporté au perfectionnement ne soit pas en relation avec les exigences des tâches d'enseignement. Si les répondant–e–s à notre enquête n'ont pas toujours manifesté les connaissances appropriées des programmes susceptibles de les supporter dans leurs efforts de perfectionnement, faut-il leur en imputer la faute? Ne devrait-on pas plutôt s'interroger sur les procédures utilisées pour publiciser ces ressources? De même, près d'un professeur sur quatre s'est dit incapable de répondre aux conditions posées par les programmes ministériels de perfectionnement.

Nous n'avons pas retenu les réponses obtenues dans les comparaisons entre les professeurs et leurs collègues travaillant hors de l'enseignement, en ce qui a trait aux conditions et aux contraintes reliées au perfectionnement. Cependant il nous semble qu'il faudrait investiguer certaines façons de faire du monde du travail afin d'identifier celles qui pourraient être appliquées au réseau collégial.

Près de quatre répondant–e–s sur cinq ont affirmé que les modifications touchant leur

spécialisation les amènent à devoir se perfectionner sans cesse. Un grand nombre de coordonnateurs des comités pédagogiques provinciaux reconnaissent qu'il faut que le Ministère, par sa Direction générale de l'enseignement collégial, définisse une politique de perfectionnement intégrée et cohérente pour les professeurs du réseau collégial. L'impact du «virage technologique» dans le monde de l'enseignement professionnel des cégeps mérite qu'on y consacre des efforts particuliers pour répondre plus adéquatement aux besoins des enseignant-e-s.

7.2 Modifications touchant la tâche d'enseignement

L'enquête démontre que neuf professeurs sur dix considèrent que les conditions de réalisation de leur tâche se sont alourdies depuis 1980; de même, quatre professeurs sur cinq considèrent que les modifications récentes touchant leur discipline rendent l'enseignement plus exigeant et plus difficile. Ces modifications vont même jusqu'à amener un professeur sur trois à vouloir se réorienter ou changer d'emploi. Les coordonnateurs des comités pédagogiques provinciaux sont également presque unanimes à souligner les répercussions de l'augmentation de la charge de travail sur les disponibilités et les capacités de perfectionnement.

Dans le même ordre d'idées, les professeurs semblent quand même réussir à vivre des activités importantes de perfectionnement. Ainsi, les répondants à l'enquête indiquaient que parmi les trois dernières activités de perfectionnement, deux s'étaient déroulées au cours de l'année 1984-1985, et que chacune de ces trois activités leur demandait, en moyenne, plus de 82 heures.

Dans un tel contexte, les professeurs, en plus de souligner les difficultés reliées aux exigences de leur tâche, identifient le manque de temps pour se perfectionner comme étant la difficulté majeure.

7.2.1 Solutions en regard de la charge d'enseignement

Différentes suggestions sont apportées pour faciliter le perfectionnement des professeurs.

7.2.1.1 Intégration du perfectionnement à la tâche

C'est la solution privilégiée par les professeurs lors de notre enquête. D'ailleurs, dans l'analyse de la littérature, plusieurs auteurs ont reconnu la plus-value rattachée

au perfectionnement des personnels. Ainsi on note que si l'industrie et même la fonction publique tendent à intégrer le perfectionnement à la tâche professionnelle sans perte de salaire, on peut aussi la préconiser pour les enseignant–e–s. On considère également que le perfectionnement des enseignant–e–s ne peut qu'être «payant» pour la qualité de la formation et donc pour les élèves.

Pour le Conseil supérieur de l'éducation et pour le Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants, tout perfectionnement commandé par le système scolaire lui-même (changement de programme ou d'orientation...) devrait être à la charge de l'Etat et donc faire partie de la tâche.

Les coordonnateurs des comités pédagogiques provinciaux estiment également que le perfectionnement devrait se dérouler sur le temps d'emploi, soit en diminuant la tâche, soit en tenant compte du perfectionnement comme élément du calcul de la tâche. Les coordonnateurs recommandent l'allocation supplémentaire de budgets ou de professeurs dans certains cas précis: implantation d'un nouveau programme, nouvelle voie de sortie, nouveaux cours spécialisés; implantation de nouveaux équipements; révision de programmes.

7.2.1.2 Congé d'études

C'est la seconde solution choisie par les professeurs dans notre enquête.

Les politiques utilisées dans les autres provinces en regard du congé d'études nous amènent à croire qu'une politique semblable pourrait être utilisée ou appliquée au Québec. Si l'Ontario, le Manitoba, Terre-Neuve, l'Ile-du-Prince-Edouard, et certains collèges albertains peuvent défrayer jusqu'à 85 % d'un salaire annuel pour un congé d'études, il faudrait que de nouveaux moyens administratifs et financiers rendent possible, et surtout réalisable, une telle façon de faire au Québec.

Un tel congé d'études suppose le remplacement du professeur. Différentes possibilités s'offrent au réseau:

- les professeurs mis en disponibilité: il nous semble que ceux-ci peuvent être utilisés à bon escient, comme suppléants pour les professeurs en congé d'études. En plus d'être payés à 100 % de leur salaire, ces professeurs auraient ainsi l'occasion de prendre davantage d'expérience et d'apporter leur contribution à leur maison d'enseignement. Les coûts réels pour un congé d'études ne s'élèveraient ainsi qu'à 20 % du salaire du professeur mis en disponibilité;
- les échanges de personnels entre le collège et le milieu du travail: si cette solution pose des problèmes sur les pré-requis pédagogiques du

personnel venant du milieu de travail, nous trouvons quand même qu'il ne faut pas l'écarter trop rapidement;

- la possibilité de faire profiter tous les membres d'un département d'un congé de perfectionnement de plus ou moins longue durée: cette rotation de personnel pourrait se faire, soit en utilisant les personnes mises en disponibilité, soit en utilisant une politique d'étalement du salaire, soit à partir de subventions accordées à certaines disciplines jugées prioritaires.

7.3 Frais

Notre enquête a identifié que les professeurs avaient défrayé en moyenne 405$, et même 1625$, si on exclut les répondant–e–s qui n'ont pas indiqué de valeurs à cette question, au cours de la dernière année, pour leur perfectionnement. Ces frais sont en surplus des subventions reçues. Nous trouvons très élevés ces frais personnels, surtout que les activités de perfectionnement suivies peuvent être, à toutes fins pratiques, imposées au professeur.

Selon les professeurs, le Ministère ou le collège devrait défrayer au moins 90 % des coûts reliés aux activités de perfectionnement.

Nous croyons également que l'on devrait modifier les règles actuelles définissant comme imposable toute subvention reçue de l'employeur et servant à compenser des frais de scolarité. Dans les conditions actuelles, seul l'étudiant à temps plein (ce qui n'est que très rarement le cas des professeurs du collégial) peut déduire ces frais.

La convention collective actuelle prévoit un montant de base consacré au perfectionnement pour chaque professeur à temps complet ou l'équivalent. Ce montant est rehaussé pour les collèges éloignés des centres de Sherbrooke, Québec et Montréal. Si historiquement cette politique a pu être en concordance avec la structure du réseau universitaire québécois, nous croyons que la création de l'Université du Québec et de ses différentes constituantes devrait modifier les règles du jeu. Pour certains stages ou certaines activités de perfectionnement, les collèges de Québec ou de Montréal peuvent aussi être considérés comme éloignés (un professeur de Québec qui doit se rendre à Montréal ou à Gaspé est dans une situation semblable à celle d'un professeur de Hauterive qui doit se déplacer vers Québec ou vers Montréal pour un stage). D'ailleurs, l'enquête révèle rarement des différences marquées entre les répondant–e–s des deux catégories de collèges classés selon leur site géographique. Il n'en demeure pas moins que certains collèges devraient encore être considérés comme «éloignés» pour fins de subvention.

Les coordonnateurs des comités pédagogiques provinciaux notent que les modifications actuelles de l'enseignement professionnel dépassent tout ce qui a été fait depuis la création du réseau collégial, cependant, les politiques de support financier sont loin d'avoir suivi cette évolution ou de s'y être ajustées. Certains groupes d'enseignants considèrent que les modifications touchant leur discipline leur permettent d'exiger plus de soutien financier, alors que d'autres programmes se sentent mis de côté au détriment de concentrations plus facilement associées au «virage technologique».

Lorsque nous comparons les budgets accordés au perfectionnement dans certains collèges albertains, nous considérons la majorité des collèges québécois, dans une situation de sous-alimentation. Par exemple quelques collèges albertains consacrent jusqu'à 5 % de la masse salariale au perfectionnement des enseignants. Il est frappant de constater qu'un collège comme Lethbridge puisse investir 150,000$ pour le perfectionnement de ses 140 professeurs. Nous sommes loin du 137$ par professeur prévu dans la convention collective actuelle.

7.4 Satisfaction

En regard de la satisfaction manifestée par les professeurs à l'endroit des activités de perfectionnement suivies, on constate que le niveau de satisfaction est le plus élevé pour les activités réalisées dans le domaine de la discipline sous la responsabilité d'organismes ou d'associations professionnelles; dans les activités pédagogiques, c'est le programme Performa qui recueille le plus de satisfaction. Par contre, le niveau d'insatisfaction est le plus élevé pour le support des programmes gouvernementaux. Cette position est confirmée par les coordonnateurs des comités pédagogiques provinciaux. Ces derniers réclament des mécanismes plus flexibles et des règles de fonctionnement plus souples.

L'analyse de la littérature décrit différentes conditions d'efficacité et de satisfaction des activités de perfectionnement. Les différents auteurs cités y affirment que les activités de perfectionnement sont plus satisfaisantes lorsqu'elles sont centrées sur les besoins spécifiques et les intérêts des enseignants. Ces raisons expliquent, selon nous, le succès du programme Performa. Les coordonnateurs font remarquer que les besoins de l'enseignement professionnel ont bien changé depuis la création du réseau collégial, et que les modifications technologiques récentes ont encore amplifié les attentes. Les coordonnateurs ne voient pas l'université comme apte à répondre à leurs attentes et leurs besoins de façon efficace au niveau de la discipline; certains affirment même qu'au niveau pédagogique les cours universitaires sont loin d'être la solution idéale.

7.5 Connaissance des ressources

Dans notre questionnaire, des neuf ressources disponibles pour faciliter le perfectionnement, une seule (le programme Performa) regroupe plus de professeurs qui la connaissent («beaucoup» ou «assez») que de professeurs qui ne la connaissent pas («peu»-«pas du tout»). Il s'avère ainsi, selon nous, que les professeurs sont insuffisamment informés des ressources (stages, cours, bourses, programmes de support financier....) pouvant assurer ou faciliter leur perfectionnement.

Mis à part le «programme de stages en entreprise» de la DGEC, qui obtient une proportion de 50 %-50 %, les programmes gouvernementaux s'avèrent insuffisamment connus, particulièrement le «programme de perfectionnement collectif», le «programme de recyclage des enseignantes et des enseignants mis en disponibilité dans les cégeps» de la DGEC, et le volet «Soutien au transfert de ressources scientifiques vers l'entreprise» du programme AGIR.

7.6 Reconnaissance du perfectionnement

L'analyse de littérature a souligné l'impact de la reconnaissance («reconnaissance» étant pris au sens de sanction officielle susceptible d'augmenter le niveau de scolarité du professeur) des activités de perfectionnement réalisées par les professeurs. Ainsi plusieurs d'entre eux s'objectent au fait que, dans la situation actuelle, les activités suivies sous la tutelle de l'université (ou dans le cadre des cours formels du réseau collégial) sont à peu près les seules à pouvoir être sanctionnées. Deux facettes du problème ont été abordées par l'ensemble de notre étude.

7.6.1 Politiques actuelles de reconnaissance des activités

L'enquête a montré que les professeurs désirent conserver les politiques actuelles liant le salaire à l'expérience et à la scolarité, tout en considérant que d'autres facteurs devraient aussi faire partie des critères susceptibles de modifier le niveau de classification du professeur. Il va de soi qu'après avoir investi du temps et de l'énergie pour améliorer son sort selon certaines règles du jeu, on ne semble pas prêt à les modifier sans garantie.

Les coordonnateurs sont d'avis que les modalités de reconnaissance des activités de perfectionnement devraient être modifiées; on suggère la mise en place d'un organisme qui pourrait sanctionner les activités suivies. Dans le rapport d'enquête, cette

proposition obtient d'ailleurs l'accord de 73 % des répondant-e-s.

L'expérience américaine nous incite à favoriser la mise en oeuvre d'une nouvelle approche de la «certification» des activités de perfectionnement. A cet effet, il faudrait favoriser la reconnaissance d'une filière multiple du perfectionnement: cours scolaires actuellement crédités et activités non-créditées (universitaires ou collégiaux), congé d'études, recherche, participation à des conférences, colloques, ateliers de travail, stages en entreprise. Il est intéressant de noter ici l'approche du Northern Alberta Institute of Technology qui reconnaît cinq cents heures d'activités non créditées comme l'équivalent d'une année d'études formelles.

7.6.2 Stages en milieu de travail

L'analyse de la littérature a souligné l'importance des stages en milieu de travail comme outil de perfectionnement. Pour les coordonnateurs, les activités de perfectionnement les plus pertinentes pour l'enseignement professionnel se déroulent en milieu de travail. Ils notent cependant que ces activités sont rarement «créditées».

Dans notre enquête, les professeurs se plaignent parfois du fait que les stages en milieu de travail sont trop courts ou se font au détriment des élèves (stages se déroulant sur deux ou trois semaines en plein milieu d'un semestre). Les coordonnateurs provinciaux pour qui les stages sont d'une importance incontestable (certains veulent même les rendre obligatoires) proposent que les stages soient organisés, le plus possible, pour toute la durée d'un semestre. C'est d'ailleurs le voeu de quatre répondant–e–s sur cinq.

De plus, quatre répondant–e–s sur cinq aimeraient que les stages soient officiellement «crédités». Les coordonnateurs sont également d'accord pour souligner que ces stages méritent d'être reconnus comme de véritables outils de perfectionnement. On réclame une meilleure collaboration avec les divers milieux professionnels. On demande donc que les modalités de certification des activités de perfectionnement soient modifiées de façon à reconnaître à sa juste valeur cet outil de perfectionnement.

7.6.3 Recherche

Plusieurs auteurs, dans la synthèse de la littérature, proposent que la recherche soit considérée comme une forme «créditable» de perfectionnement. Actuellement, lorsqu'on parle de perfectionnement crédité, on ne songe guère qu'à des cours. Les professeurs et les coordonnateurs pensent que la recherche, en plus de répondre à plusieurs besoins du réseau, devrait dorénavant constituer un moyen intéressant de

privilégier le perfectionnement des enseignants du secteur professionnel.

7.6.4 Rôle des associations professionnelles

Dans notre enquête, il a été des plus intéressants de constater que le perfectionnement dans la discipline, organisé par les associations ou les organismes professionnels, constitue la forme de perfectionnement la plus satisfaisante. Les professeurs et les coordonnateurs font cependant remarquer que ces activités sont rarement reconnues officiellement pour fins d'expérience ou d'augmentation de salaire.

Certains auteurs font également remarquer que ces associations professionnelles peuvent ou doivent jouer un rôle équivalent aux corporations professionnelles en regard du perfectionnement de leurs membres. Les colloques ou congrès organisés par ces organismes devraient être reconnus officiellement.

7.6.5 Echelle salariale

Nous avons souligné dans l'analyse de littérature que la classification actuelle n'était pas équitable pour les professeurs de l'enseignement professionnel engagés en fonction de leur expérience ou de leur expertise, mais payés en fonction de leur niveau de scolarité. Les propositions précédentes peuvent d'une part contribuer à augmenter le nombre et la nature des activités de perfectionnement pouvant être reconnues à de telles fins. Cependant, il serait possible d'aller plus loin, et de constituer une nouvelle échelle salariale. Ainsi nous trouvons intéressante l'approche du collège albertain Lakeland où tout enseignant peut espérer arriver à l'échelon supérieur, le niveau de scolarité permettant seulement d'y accéder plus tôt. Cette approche nous apparaît moins discriminatoire pour les professeurs de l'enseignement professionnel. Et pourquoi ne pas introduire la possibilité d'avancement accéléré?

Il nous apparaît également qu'il faudrait davantage approfondir la forme de certification à plusieurs échelons utilisée à Terre-Neuve pour les enseignants du secteur professionnel. Il faudrait aussi analyser certaines suggestions faites par le ministère de l'Éducation en 1983 et que nous avons abordées dans notre relevé de littérature.

7.7 Obligation du perfectionnement

Quelques auteurs recommandent l'adoption du principe de recertification constante du

permis d'enseigner, ce qui reviendrait à rendre obligatoire le perfectionnement. Les répondants à notre enquête sont cependant peu enclins à entériner toute proposition coercitive en ce qui touche leurs activités de perfectionnement.

Nous sommes un peu hésitants à proposer une politique semblable pour le réseau collégial québécois. Quand les pressions engendrées par le «virage technologique» sont déjà assez fortes sur les professeurs pour les obliger à s'adapter et se mettre à jour dans leur discipline ou en pédagogie, nous ne croyons pas que des politiques coercitives aient un impact positif. Nous croyons cependant que l'instauration d'une politique relative à la certification pourrait être l'élément déclencheur permettant de modifier le mode actuel de reconnaissance des activités de perfectionnement. Ainsi nous estimons que la création d'un organisme de certification multiple et l'éventuelle reconnaissance de diverses activités de perfectionnement comme activités créditables constitueraient des moyens positifs d'incitation au perfectionnement.

Certains collèges manitobains et albertains exigent de chaque professeur de l'enseignement professionnel qu'il possède un certificat en pédagogie. Pour l'enseignant–e ne possédant pas cette qualification, le collège concerné offre le programme et cela, sans frais pour le professeur. Il est essentiel que tout enseignant possède une formation minimale en pédagogie. Cette exigence supplémentaire ne peut cependant être imposée que si le collège administre et sanctionne lui-même les activités suivies.

Les coordonnateurs nous ont d'ailleurs souligné l'importance qu'il faut conserver au perfectionnement en pédagogie. Le perfectionnement disciplinaire ne peut exclure le perfectionnement pédagogique. D'ailleurs les professeurs ont identifié dans notre sondage qu'au moins le tiers des activités de perfectionnement devrait y être consacré. L'analyse de la littérature a confirmé l'importance de cet élément pour l'enseignement professionnel.

7.7.1 Analyse de besoins

Plusieurs auteurs reconnaissent que l'efficacité du perfectionnement est étroitement liée à l'identification des besoins par les personnes intéressées. Lorsque le perfectionnement est «significatif», on est plus susceptible de s'y intéresser et d'en profiter. Certains suggèrent même la définition, pour chaque professeur, d'un «plan individuel de perfectionnement». Nos répondant–e–s sont cependant partagé–e–s sur la nécessité de rendre obligatoire un plan de perfectionnement individuel.

Cette obligation ne doit se faire cependant que dans la mesure où on fournira également

aux professeurs des moyens permettant d'identifier leurs véritables besoins. Nous trouvons intéressante l'approche du Holland College de l'Ile-du-Prince-Edouard où pas moins de 162 comportements souhaités d'un bon enseignant permettent à chaque professeur d'évaluer ses lacunes et ses besoins.

En Ontario, un groupe de travail a identifié un modèle d'évaluation permettant aux professeurs de mieux identifier leurs besoins de perfectionnement. Et il y aurait certes intérêt à analyser de plus près cet outil.

7.8 Organisation du perfectionnement

7.8.1 Lieu du perfectionnement

Un certain nombre d'auteurs, plusieurs professeurs et plusieurs coordonnateurs font remarquer que l'éloignement des sites de perfectionnement constitue un handicap pour bon nombre d'intervenants, particulièrement dans le cas des disciplines peu répandues. Pour diminuer l'impact de ce problème, différentes solutions ont été proposées:

- augmenter les budgets de transport
- faciliter les déplacements des formateurs, ou même la mise en place d'un système d'agents de liaison pour certaines disciplines; c'est un peu l'approche utilisée par le programme Performa
- utiliser les ressources de la formation à distance
- créer des centres de perfectionnement à l'intention des professeurs («Teacher Centers», «didacthèques»).

Il nous apparaît qu'il faille privilégier, dans la mesure du possible, le déroulement des activités de perfectionnement dans les collèges. En plus de permettre une certaine «réappropriation» du perfectionnement par les professeurs, et donc de se centrer davantage sur leurs besoins réels, une telle approche peut mettre à profit et en commun les ressources de plusieurs collèges. Cette façon de faire peut également répondre à un autre problème. Si l'enquête n'a pas réussi à identifier les liens existant entre la taille du département et les difficultés reliées à la participation à des activités de perfectionnement, cet aspect a cependant été noté par quelques coordonnateurs provinciaux.

La Colombie-Britannique (imitée par d'autres provinces) semble avoir privilégié le déroulement des activités de perfectionnement dans les collèges en facilitant la formation de personnes ressources des différents milieux respectifs comme façon d'inciter le milieu à devenir davantage auto-suffisant. Les coordonnateurs suggèrent

de mieux utiliser les comités pédagogiques provinciaux et les associations professionnelles afin de mettre davantage en commun, pour les personnels d'une même discipline ou d'un même programme, les ressources disponibles. Ainsi un support réel (dégagement de tâche et financement) devrait être accordé aux comités pédagogiques.

7.8.2 Plan départemental

L'analyse de la littérature a fait ressortir l'importance qu'accordent plusieurs auteurs à l'établissement de plans de perfectionnement institutionnels et surtout départementaux.

Dans notre enquête, les professeurs se sont montrés plutôt réticents à entériner toute proposition coercitive touchant l'organisation du perfectionnement. Cependant, quatre professeurs sur cinq considèrent que chaque département devrait présenter un plan global de perfectionnement de ses professeurs, du programme et des différents cours dont il a la charge.

Les responsables des comités pédagogiques provinciaux considèrent qu'on devrait également définir des plans de perfectionnement disciplinaire, où les professeurs impliqués par des besoins communs pourraient partager les ressources. Dans certaines circonstances où les disciplines sont enseignées dans peu de départements ou même dans un collège unique, on considère que la mise en commun du plus grand nombre possible d'informations ne peut qu'être utile aux enseignant–e–s. On insiste également sur l'importance qu'occupent dans ce contexte, les colloques disciplinaires et les congrès professionnels, particulièrement ceux visant à faire un lien entre la discipline et sa didactique spécifique.

7.9 Coordination des programmes de perfectionnement

Plusieurs auteurs font remarquer qu'un des problèmes reliés à la planification des activités et des programmes de perfectionnement est le manque de coordination des différentes instances ayant la responsabilité du perfectionnement et l'insuffisance de collaboration entre les divers groupes impliqués: le ministère de l'Enseignement supérieur et sa Direction générale de l'enseignement collégial, les collèges, les associations professionnelles, les comités pédagogiques provinciaux, les universités, les professeurs. Les coordonnateurs soulignent que le manque de cohérence dans les programmes de perfectionnement entraîne un manque de connaissance, par les professeurs, des ressources disponibles.

Lorsque les programmes sont connus, on se plaint parfois des tracasseries administratives qui leur sont propres et qui peuvent décourager plus d'un professeur. Les répondant–e–s sont d'ailleurs du même avis. Il nous semble que la proposition du Comité d'étude sur la formation et perfectionnement des enseignants qui préconise la mise en place de mécanismes permanents de concertation entre les agents, aurait avantage à être reprise, analysée, et rendue fonctionnelle par un support matériel et financier adéquat. Une telle façon de faire permettrait d'améliorer la collaboration entre les différents agents, ce qui constitue, selon plusieurs auteurs, la condition primordiale pour assurer le succès de l'entreprise.

EN GUISE DE CONCLUSION

A partir des données que nous avons recueillies et présentées dans cette partie du rapport, le lecteur peut également tirer ses propres conclusions. Nous n'avons pas la prétention d'avoir complètement vidé le sujet et nous croyons que bien d'autres liens ou perceptions peuvent jaillir des réponses obtenues. Il nous semble que la richesse reliée à une telle étude provient du fait que les intervenants du milieu peuvent en tirer les informations susceptibles de les intéresser.

Pour être réaliste et vouée au succès, toute politique visant à assurer et à faciliter le perfectionnement des professeurs de l'enseignement professionnel, et ceux de l'enseignement général, doit miser sur l'implication, le savoir et les habiletés des professeurs. Il nous semble qu'il faut démontrer plus de souplesse et de concertation pour que le collégial s'adapte aux besoins. Il faut éviter que les enseignant–e–s soient les seuls à devoir s'adapter pour répondre aux nouvelles conditions dans lesquelles ils doivent oeuvrer.

Le perfectionnement des professeurs de l'enseignement professionnel des cégeps

Etude réalisée pour le compte de la Commission de l'enseignement professionnel du Conseil des collèges

PREMIERE PARTIE
Enquête

DEUXIEME PARTIE
Réponses des responsables des comités pédagogiques

Margaret Whyte

Mars 1987

1.0 PRESENTATION

Afin de dégager une vision plus collective de la situation du perfectionnement des professeurs de l'enseignement professionnel collégial, un questionnaire ouvert était envoyé en mars 1985 à 67 coordonnateurs et responsables de comités pédagogiques provinciaux.

Quarante-trois réponses[1] ont été reçues, et parmi ces dernières figurait le questionnaire envoyé aux représentants de deux programmes pour lesquels un coordonnateur provincial n'avait pas été nommé. Dans un cas, le destinataire nous a retourné le questionnaire en nous suggérant de communiquer directement avec les départements concernés; dans l'autre cas, le questionnaire a été distribué par l'ex-coordonnateur à l'ensemble des départements offrant le programme, et les réponses ont été colligées par celui-là avant leur retour au responsable de la recherche.

Le questionnaire envoyé aux responsables des comités pédagogiques provinciaux du secteur professionnel visait surtout à mieux cerner les modifications que subissaient les différentes disciplines et leur impact sur le perfectionnement professionnel des enseignants de ce secteur.

Il s'agissait de questions ouvertes touchant l'évolution de la discipline, l'impact du virage technologique sur le programme enseigné, les nouveaux besoins de perfectionnement que cela a entraînés pour les enseignants ainsi que les problèmes rencontrés et les solutions proposées.

La quarantaine de réponses des coordonnateurs provinciaux fournissent, d'une part, un portrait relativement détaillé et fort instructif de l'évolution des différentes disciplines et, d'autre part, des commentaires sur la situation du perfectionnement. Or, nous ne ferons pas ici de résumé de la première partie des réponses des coordonnateurs; chaque programme et chaque famille de programmes possèdent leur historique propre et une synthèse des réponses risquerait de s'éloigner des objectifs de l'étude actuelle.

---

[1]COMITES PEDAGOGIQUES REPRESENTES DANS LES REPONSES

Administration et coopération, Aménagement du territoire, Archives médicales, Arts appliqués, Arts plastiques, Assainissement de l'air, Assainissement de l'eau, Assistance sociale, Audioprothèses, Avionique, Techniques de bureau, Chimie-Biologie, Chimie industrielle, Communications graphiques, Contrôle de la circulation aérienne, Techniques correctionnelles, Techniques dentaires et denturologie, Diététique, Education spécialisée, Electrophysiologie médicale, Estimation et évaluation foncière, Fabrication mécanique, Gestion et exploitation d'entreprises agricoles, Gestion des services alimentaires, Gestion hôtelière, Hygiène dentaire, Industrie de la mode, Techniques infirmières, Informatique, Laboratoire médical, Loisirs, Mécanique du bâtiment, Médecine nucléaire, Métallurgie, Milieu naturel, Technologie minérale, Prothèses visuelles, Radiodiagnostic et Radiothérapie, Réadaptation physique, Sciences naturelles, Technologie de systèmes ordinés, Transformation de matières plastiques.

Une analyse des commentaires sur le perfectionnement a cependant permis de dégager beaucoup d'orientations communes. Il est en effet très rare que les obstacles au perfectionnement ou même les correctifs proposés soient limités à une seule discipline, à un seul champ de formation.

Alors, malgré les objets plus larges du questionnaire distribué aux coordonnateurs provinciaux de l'enseignement professionnel, cette deuxième partie de l'étude se limite à résumer leurs propos sur les difficultés entourant le perfectionnement et sur les solutions qu'ils proposent. Rappelons qu'il s'agit de réponses à des questions ouvertes. La synthèse ainsi dégagée ne peut donc avoir toute la rigueur d'une analyse statistique. Elle réflète cependant un effort rigoureux pour donner leur poids réel aux différentes réponses.

2.0 PROBLEMES LIES AU PERFECTIONNEMENT

2.1 Charge de travail et charge de perfectionnement

Un nombre élevé de répondants identifie la charge de travail, ou, plus globalement, la tâche, comme un facteur de difficulté face aux besoins de perfectionnement. On rappelle que l'utilisation des périodes de disponibilité telles la semaine de relâche, le début de janvier ou la mi-mai, laisse peu de temps au ressourcement et au renouveau normal de l'enseignement.

Dans plusieurs programmes, les enseignants participent à des sessions intensives de perfectionnement (le vendredi soir et la fin de semaine pendant quelques semaines ou pendant toute une session, ainsi que les périodes de disponibilité mentionnées plus haut). Presque sans exception, ils soulignent la difficulté d'appropriation des matières enseignées de façon intensive.

2.2 Absence d'une politique globale

L'absence d'une politique globale et cohérente est soulevée par de nombreux coordonnateurs. On considère que la situation actuelle est si chaotique et que l'aide au perfectionnement est d'une telle complexité que les enseignants méconnaissent les structures et modalités disponibles.

En effet, plusieurs répondants évoquent les tracasseries administratives, les très longs délais imposés aux niveaux ministériel et collégial, et une vision "à la pièce" qui est peu adaptée à certains besoins. Les enseignants touchés de près par le virage technologique estiment qu'ils doivent recevoir un soutien prioritaire pour faciliter le perfectionnement et, dans beaucoup de cas, se mettre au diapason de l'évolution du marché du travail. Des enseignants des

techniques de santé spécialisées se plaignent de la lenteur du Ministère à reconnaître l'évolution de leur secteur. En contrepartie, les représentants de programmes moins identifiés au virage technologique estiment qu'ils sont écartés des priorités de perfectionnement, que ce soit dans leur collège ou par rapport au programme ministériel de stages en entreprise.

2.3 Lieux de perfectionnement

Les lieux de perfectionnement suscitent beaucoup de remarques. Déjà, le perfectionnement n'est pas toujours disponible dans la ville ou dans la région du collège de provenance des enseignants. De plus, plusieurs répondants estiment que le perfectionnement dans leur discipline - ou pour leur programme - doit se faire à l'extérieur de la province ou même à l'étranger, en l'absence de lieux de formation universitaire au Québec, ou à cause de l'inadéquation du perfectionnement disponible aux enseignants de leur secteur professionnel respectif.

D'après les réponses, les collèges ou les comités conjoints de perfectionnement imposent des limites annuelles individuelles aux frais de perfectionnement remboursables à l'enseignant. Ainsi, au problème de la distance s'ajoutent celui du coût, et celui des difficultés d'organisation professionnelle et personnelle qu'éprouvent les enseignants qui désirent se perfectionner.

2.4 Contrainte de la distance

La distance entre les collèges crée aussi des difficultés d'organisation du perfectionnement. Il est souvent impossible d'organiser un perfectionnement collectif regroupant un nombre suffisant de personnes; les coûts de transport augmentent et le temps de déplacement gruge sur le temps de loisirs du professeur. Les enseignantes de secrétariat qui avaient vécu l'expérience de passer une session complète de fins de semaine en perfectionnement sont peu intéressées à recommencer l'expérience.

2.5 Départements uniques et petits départements

Certains départements éprouvent des difficultés particulières à cause de leur taille ou de leur caractère unique. Ainsi, dans les programmes à site unique ou "options provinciales", les enseignants estiment qu'ils doivent consacrer plus de temps à des activités de relations avec les milieux de travail et les associations professionnelles. Par ailleurs, les départements correspondant à certains de ces programmes regroupent souvent un nombre restreint d'enseignants parmi lesquels les spécialistes disciplinaires sont parfois extrêmement difficiles à remplacer s'ils prennent des congés de perfectionnement.

D'ailleurs, la difficulté d'assurer certains remplacements n'est pas limitée aux options provinciales. Le site du collège et le degré de spécialisation y sont aussi pour quelque chose. Pourtant, les enseignants des options provinciales vivent de façon plus aiguë l'absence de lieux de ressourcement professionnel où ils pourraient échanger avec d'autres formateurs, en dehors de leur collège.

Dans tous les petits départements où une gamme de spécialisations est enseignée, on note à quel point le nombre de préparations gruge le temps disponible pour le perfectionnement en même temps qu'il exige un perfectionnement très large, et assez souvent sur plusieurs fronts à la fois.

2.6 Insuffisance du financement

L'insuffisance des montants attribués au perfectionnement fait l'objet de plusieurs commentaires. Cela se vit surtout en relation avec l'impossibilité d'avoir des dégrèvements de tâche, de se faire remplacer lors du perfectionnement à temps partiel, d'avoir accès à des montants pour des déplacements à l'extérieur, et surtout de faire coïncider le perfectionnement des enseignants avec les modifications de programmes. Il y a un sentiment fort généralisé que les programmes connaissent actuellement des modifications qui dépassent de loin tout ce qui s'est vu depuis les débuts du réseau collégial.

Pourtant, la majeure partie des structures et des conditions de perfectionnement demeurent inchangées. Les montants conventionnés, alloués aux collèges pour le perfectionnement des enseignants, ont fait l'objet d'un gel sous les décrets, au moment même où les besoins de perfectionnement devenaient plus aigus face aux changements dûs au virage technologique. Des répondants de plusieurs disciplines estiment qu'ils ont droit à un traitement prioritaire compte tenu du nouveau programme qu'ils doivent enseigner.

2.7 Absence de reconnaissance du rôle du perfectionnement non scolaire

Par rapport aux structures de formation, les enseignants insistent presque unanimement sur la nécessité de renforcer les liens avec les milieux de travail, et sur le fait que le perfectionnement dont ils ont besoin n'est pas scolaire; les stages et les échanges en entreprise, les sessions de formation offertes par le milieu de travail ou les associations professionnelles, les colloques et les conférences pourtant essentiels aux enseignants du secteur professionnel ne sont pas reconnus au même titre que la formation universitaire. Cependant, plusieurs considèrent que la formule de formation à l'université ne répond pas à leurs besoins; certains d'entre eux notent que l'on recourt à cette méthode de perfectionnement parce que de telles activités sont créditées.

2.8 Conditions de travail conventionnées défavorisant l'exercice de la profession

Une autre dimension de perfectionnement professionnel est l'exercice ou la pratique de sa profession, que ce soit pendant la période d'enseignement à temps plein ou par le biais de congés à temps partiel. Cette pratique est exigeante et souvent mal vue, d'autant plus qu'elle constitue parfois une entorse à la convention collective. Certains répondants font cependant remarquer qu'elle contribue néanmoins à garder l'enseignant à jour et bien au fait de l'évolution de sa profession.

2.9 Difficulté d'avoir un perfectionnement adapté aux besoins

Sur le plan du contenu du perfectionnement, plusieurs répondants estiment que les changements technologiques sont tels que la formation initiale des professeurs ne suffit plus. Dans certains cas, il leur manque des préalables (en mathématiques, statistiques ou informatique) pour profiter pleinement du perfectionnement. Dans d'autres cas, l'évolution de la profession exige le recyclage plutôt que le perfectionnement. Et la vaste majorité des enseignants n'ont pas reçu de formation pédagogique adaptée à leur discipline. Ils soulignent l'importance de cette formation pédagogique reliée à la matière pour la préparation d'outils de formation, pour l'évaluation, pour la méthodologie. S'ajoute à cela le besoin d'une formation en supervision des stages pour lequel on note l'absence de lieux ou de structures de formation appropriés pour les enseignants de programmes du secteur professionnel.

Presque sans exception, les enseignants ne voient pas l'université comme un lieu de perfectionnement qui réponde à leurs besoins. On va jusqu'à souligner le manque d'attraction réelle des **cours** de perfectionnement universitaires en pédagogie, même s'ils sont créditables. Certains répondants soulignent l'absence **d'activités** pratiques de perfectionnement à l'intérieur des cours de perfectionnement pédagogique ou professionnel offerts par les universités.

2.10 Exclusion de certains groupes

Des répondants rappellent l'absence de moyens de perfectionnement pour les enseignants qui travaillent à l'éducation des adultes. On note aussi que les techniciens employés par les collèges contribuent également à la formation des étudiants et ont autant besoin de perfectionnement ou de mises à jour que les professeurs. Cette remarque s'appuie sur le fait que l'exemple et la compétence d'un technicien influencent énormément les étudiants, que ce soit au niveau de l'apprentissage ou au niveau de leur attitude professionnelle.

2.11 Autres remarques des répondants

- Il y a un manque très évident de documentation récente en français pour la mise à jour des enseignants. Dans beaucoup de domaines, le perfectionnement par la lecture se fait en anglais.
- On surévalue l'informatique et le virage technologique dans les programmes de perfectionnement. Cependant, le perfectionnement devrait avoir comme objectif d'améliorer la pédagogie. La volonté de prendre le virage technologique fait souvent oublier cet objectif.
- On reconnaît moins les besoins de perfectionnement et de recyclage en arts qu'en sciences, en techniques et en administration.
- Le perfectionnement collectif ne répond pas à tous les besoins et ne doit pas être érigé en système unique.
- Le système actuel offre peu d'incitation au perfectionnement. Plusieurs enseignants sont déjà plafonnés sur le plan salarial; la tâche est lourde et les démarches en vue de se faire libérer ou rembourser pour le perfectionnement sont onéreuses.
- Indépendamment des changements au niveau des programmes, toute discipline technique implique un perfectionnement constant des professeurs. Certains professeurs plus âgés - et ils sont de plus en plus nombreux - doivent en outre acquérir des connaissances qui n'entraient pas dans leur formation initiale.
- Le problème se pose de façon d'autant plus critique lorsqu'interviennent des modifications de programmes et l'obligation de dispenser de nouveaux cours.

En guise de conclusion, nous rapportons un commentaire qui en dit long sur la frustration des enseignants face aux besoins de perfectionnement : **"Faut-il attendre d'être M.E.D. (mis en disponibilité) pour se recycler ?"**

Une telle citation ne témoigne pas que de la frustration. Elle révèle également un désir très fortement ressenti de répondre aux impératifs de la mise à jour professionnelle. La même volonté de relever le défi du perfectionnement transparaît clairement dans le chapitre qui suit. On y retrouve les approches et les voies de solution proposées par les répondants pour corriger les problèmes identifiés.

3.0 AMELIORER LE PERFECTIONNEMENT: QUELQUES APPROCHES ET VOIES DE SOLUTION

3.1 Rôle du Ministère

Un grand nombre d'enseignants estiment qu'il faut au départ que la DGEC élabore une politique de perfectionnement intégrée et cohérente. Cette politique devrait contenir une

reconnaissance de la nécessité absolue du perfectionnement pour les enseignants des disciplines professionnelles, des garanties relatives au perfectionnement des enseignants de programmes révisés, ainsi qu'une définition de la place de la formation pratique dans le perfectionnement et l'identification des ressources octroyées à l'ensemble des activités de perfectionnement.

Les répondants souhaitent une définition claire des choix et des obligations des enseignants face au perfectionnement. On estime aussi que le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science doit s'assurer qu'il existe des possibilités de perfectionnement pour toutes les disciplines enseignées au collégial, par exemple, en faisant venir des formateurs et en favorisant la recherche dans les domaines où les ressources ou les lieux de formation laissent à désirer.

Certains enseignants soulignent la nécessité d'une reconnaissance gouvernementale et ministérielle des impacts sociaux des changements technologiques et économiques. Ils rappellent la nécessité de faciliter le perfectionnement dans des secteurs en dehors de ces domaines.

Les enseignants identifient plusieurs mesures que le Ministère ou sa Direction générale de l'enseignement collégial pourrait prendre pour faciliter le perfectionnement des responsables de l'enseignement professionnel :

- procéder à des ententes entre ministères pour favoriser le perfectionnement des professeurs et la recherche;
- sensibiliser la Direction générale de l'enseignement et de la recherche universitaires, et les universités québécoises, à certains besoins de perfectionnement des enseignants du collégial auxquels répondent des établissements ontariens, américains ou français;
- publiciser des activités de perfectionnement organisées dans certains collèges et pouvant intéresser des enseignants d'autres établissements;
- promouvoir la reconnaissance par les universités de cours sur mesure suivis par les enseignants de différentes disciplines du collégial;
- bien informer les professeurs des ressources et modalités de perfectionnement à leur disposition;
- créer des comités pour améliorer les relations entre les milieux de stages d'enseignants et le ministère de l'Enseignement supérieur. (Certains milieux sont toujours sur les listes du Ministère mais n'offrent plus de stages !).
- réduire les délais administratifs touchant l'aide au perfectionnement ou l'accès à certains programmes .

3.2 Rôle du collège

Les répondants sont également très éloquents sur les rôles que doit jouer le collège en ce qui a trait au perfectionnement. Plusieurs suggestions ont des incidences financières mais un très grand nombre illustrent un besoin de compréhension, de facilitation et de clarification devant un système de plus en plus complexe :

- clarifer les règles du perfectionnement;
- établir des priorités locales de perfectionnement;
- encourager et faciliter le perfectionnement, en créant des conditions propices à sa réalisation;
- être à l'écoute des besoins;
- publiciser les possibilités de perfectionnement;
- assurer le perfectionnement en identifiant une personne-ressource à cette fin;
- réduire les délais administratifs;
- simplifier les formalités d'obtention de dégagements pour les stages ou sessions de perfectionnement des enseignants;
- recourir à des modèles de perfectionnement à caractère incitatif;
- organiser des cours-maison et en faciliter l'accès;
- sensibiliser le Ministère aux besoins de perfectionnement des enseignants pour qu'il y consacre des montants suffisants;
- favoriser toutes les formes de perfectionnement: cours, colloques, conférences, stages, visites, voyages, travaux de recherche;
- éviter de normaliser le perfectionnement par individu; tenir plutôt compte des besoins réels des enseignants et des départements;
- s'assurer que les demandes de perfectionnement se rattachent à un plan départemental.

3.3 Rôle du département

Presque sans exception, les répondants soulignent la nécessité de l'élaboration de plans de perfectionnement départementaux. De tels plans devraient comprendre un profil des enseignants, l'identification des besoins, des activités requises, et des activités que le département serait disposé à organiser.

Les répondants estiment en outre qu'il incombe aux départements de développer des outils pédagogiques plus efficaces. Certaines personnes considèrent qu'il revient à chaque département d'assurer la répartition des montants alloués annuellement aux enseignants dans le cadre de leur convention collective.

3.4 Rôle du syndicat

Les coordonnateurs des comités pédagogiques provinciaux ont peu à dire sur le rôle des syndicats d'enseignants face au perfectionnement de leurs membres. Certains répondants trouveraient normal que le syndicat appuie les plans de perfectionnement départementaux et les recommandations départementales. Aucune mention n'est faite du rôle du syndicat face à des demandes trop nombreuses ou à un financement insuffisant au niveau local ou provincial. On estime, tout ou plus, que le syndicat doit susciter et défendre les besoins des enseignants et informer les syndiqués des possibilités de perfectionnement et de recyclage. Mais on préfère qu'il laisse aux départements la responsabilité de gérer leurs propres fonds de perfectionnement.

Une seule suggestion concrète ressort des commentaires des coordonnateurs sur le rôle des syndicats, à l'effet que ceux-ci devraient modifier leurs politiques actuelles sur le perfectionnement pour tenir compte du contexte changeant. Ainsi, il faudrait dorénavant permettre des engagements de chargés de cours spécialisés, au moins dans le cas des remplacements d'enseignants en congé de perfectionnement, au lieu de toujours exiger l'engagement d'enseignants à temps plein, devant connaître plusieurs spécialisations à la fois.

3.5 Rôle des comités pédagogiques provinciaux

Les répondants au questionnaire estiment que les comités pédagogiques provinciaux devraient avoir le mandat de planifier et d'organiser des activités de perfectionnement pour les enseignants qu'ils représentent. Il faut que le Ministère reconnaisse leur rôle à ce niveau et leur assure les dégagements et le financement permettant de bien réaliser un tel mandat. Ils sont d'avis que les déplacements - visites d'universités, d'organismes et d'entreprises - sont absolument essentiels si on veut identifier des lieux et des formules de perfectionnement suffisamment variés pour répondre à des besoins en constante évolution.

Certains enseignants souhaiteraient aussi que le Ministère nomme des agents de liaison pour faire le tour des collèges en tant que personnes-ressources en perfectionnement relié aux différents programmes d'enseignement. Ces personnes pourraient travailler sur le plan du perfectionnement pédagogique dans la discipline ou assurer la concertation entre enseignants dans la préparation d'outils pédagogiques. Cela ne pourrait que contribuer à une meilleure cohérence dans la formation offerte aux étudiants.

3.6 Responsabilité individuelle

Un répondant apporte un éclairage intéressant sur la responsabilité individuelle. Il note que la formation de base doit fournir à l'enseignant les moyens d'être autodidacte pour une large part de ses activités.

3.7 Relations avec les milieux professionnels

Les coordonnateurs sont très préoccupés par le besoin d'accroître le contact des professeurs avec leur milieu professionnel respectif et ainsi favoriser une meilleure connaissance de l'évolution et des besoins de ce dernier.

On incite le Ministère à favoriser l'établissement de relations étroites entre les enseignants et le milieu de travail en facilitant les ententes avec différents organismes, en encourageant les entreprises à accepter les enseignants en stage et en favorisant les concertations entre les niveaux collégial et universitaire. On rappelle également qu'il peut être avantageux de faire appel à des centres de recherche appliquée tels l'Institut de génie des matériaux, le Centre de recherche industrielle du Québec, l'Institut de recherche d'Hydro-Québec et d'autres, pour permettre aux enseignants de réaliser des stages ou d'autres activités de perfectionnement. L'appui de projets de recherches-actions dans le cadre de politiques locales d'ouverture au milieu serait un autre moyen d'accroître les relations avec le milieu.

Presque tous les répondants soulignent le rôle du stage en entreprise comme source de perfectionnement. On souhaiterait que l'enseignant y participe régulièrement; plusieurs estiment même qu'il devrait être obligatoire. On insiste cependant sur l'importance de formules souples permettant une réponse à des besoins fort diversifiés dans le réseau collégial et à l'intérieur de chaque collège.

Certains professeurs estiment que les coûts d'adhésion aux associations professionnelles reliées au travail des enseignants devraient être défrayés par le collège. Plusieurs répondants soulignent l'importance qu'ils attachent aux activités organisées par les associations ou corporations professionnelles et souhaiteraient que le collège défraie les coûts de participation. Ces activités ne se limitent pas aux cours sur mesure; on rappelle aussi l'utilité des expositions et conférences organisées sous l'égide de tels organismes.

3.8 Activités professionnelles

Certains répondants considèrent qu'il faut encourager les enseignants à pratiquer sur le plan professionnel, pour se garder bien à jour et ainsi assurer un meilleur enseignement. Pour d'autres répondants, c'est par le biais d'échanges entre professionnels et spécialistes d'un même domaine que doit s'effectuer la mise à jour. On voudrait que le collège et le Ministère reconnaissent le rôle des colloques et congrès dans le perfectionnement et facilitent la participation à certains colloques majeurs (nationaux ou internationaux) qui sont à toutes fins pratiques inaccessibles aux enseignants des cégeps.

On souhaite également que le Ministère facilite la tenue de colloques pour les enseignants

d'un même programme, oeuvrant dans plusieurs collèges. Plusieurs questions d'une importance capitale méritent de faire l'objet d'échanges réguliers entre les enseignants du réseau. Mentionnons, à titre d'exemple, la méthodologie, l'évaluation et la documentation pour des cours ou groupes de cours spécifiques.

3.9 Mesures favorisant le perfectionnement

Les répondants soulignent les grandes différences entre les conditions de réalisation du perfectionnement dans différents départements des collèges. Ils souhaitent donc que les mesures adoptées par le Ministère et les collèges visent un traitement équitable plutôt qu'un traitement normatif des besoins et demandes de perfectionnement. On souligne l'importance, entre autres :

- de mesures accrues pour tenir compte de l'éloignement de certains collèges;
- de mesures qui reconnaissent les besoins de déplacement des enseignants de certains collèges et certains secteurs;
- de mesures d'aide aux petits départements et aux départements uniques ou "écoles nationales";
- de mesures tenant compte de la multidisciplinarité d'un programme;
- de mesures tenant compte du nombre d'enseignants d'un programme professionnel devant couvrir tous les champs d'intervention;
- de mesures souples en fonction du nombre de champs de perfectionnement que le professeur doit couvrir.

L'évolution des connaissances, de la technologie et du marché du travail exige l'allocation aux départements d'au moins un poste-année pour le perfectionnement.

Et pour mieux aider les collèges à développer les stages en industrie et les échanges de ressources humaines, on propose également la création d'un service spécialisé qui assure la coordination de telles activités dans chaque collège.

3.10 Modalités du perfectionnement collectif

Dans l'ensemble, les enseignants sont favorables au perfectionnement collectif, sur mesure. Ils rappellent cependant qu'il ne peut pas être considéré comme la seule formule de perfectionnement à retenir, car il ne répond pas à tous les besoins individuels ou départementaux de spécialisation. Par ailleurs, le perfectionnement collectif devrait être accessible à des groupes plus restreints que ceux que permet le programme ministériel actuel.

Plusieurs enseignants souhaiteraient que la DGEC organise des cours intensifs, sur mesure, pour les professeurs d'une même discipline. C'est aussi au niveau provincial (DGEC ou

comités pédagogiques) qu'ils croient qu'on devrait structurer des programmes de perfectionnement pour des groupes enseignant dans un même programme ou un même secteur. Quelques répondants estiment que la participation devrait être exigée de tous les départements concernés.

Dans le cas des programmes à site unique, on devrait favoriser l'organisation par les départements d'un perfectionnement pluridisciplinaire ou spécialisé sur place, dans la mesure du possible.

3.11 Organisation du perfectionnement

Comme on a pu le voir au début de cette partie traitant des problèmes qu'ils rencontrent, les professeurs ne sont pas très satisfaits de l'organisation actuelle du perfectionnement. Certains répondants souhaitent qu'il soit décentralisé et organisé sur le plan régional. Tous réclament la mise en place et le développement d'un système qui corrigerait les défauts et les inéquités de la situation actuelle.

On souligne l'importance d'avoir des mécanismes légers et flexibles, d'assouplir les règles de fonctionnement, de réduire les délais exigés pour la soumission des demandes, surtout pour les stages et le perfectionnement collectif.

On estime qu'il faut faciliter l'organisation de cours sur mesure, avec la collaboration des milieux professionnels et éducatifs.

Enfin, on rappelle qu'il n'est pas toujours utile ou réaliste de concentrer des cours de perfectionnement sur une période trop intensive, que ce soit pendant une semaine de relâche ou une série de fins de semaine.

Un répondant souligne la nécessité de diverses modalités de perfectionnement; il suggère une formule de dégagement pour le perfectionnement par le biais d'une " banque de disponibilité " où l'enseignant puiserait des unités de temps de perfectionnement qu'il aménagerait selon ses buts et ses besoins propres (travail personnel, stages courts ou longs, cours sur mesure, etc.). Pour un autre enseignant, les "crédits de perfectionnement" ainsi obtenus pourraient équivaloir à environ 15% de la charge.

3.12 Rôle des congés de perfectionnement

Les enseignants souhaitent très majoritairement que le Ministère et les collèges établissent une politique de retour périodique au marché du travail pour les enseignants du secteur

professionnel . Certains d'entre eux estiment même qu'il faut rendre obligatoires les stages pour la mise à jour de l'expérience professionnelle .

Le programme actuel de stages en entreprise constitue un outil de perfectionnement très important, de l'avis des répondants . Ils suggèrent que cette formule soit élargie et assouplie. On doit faciliter l'obtention des stages en milieu professionnel, en augmenter le nombre et la fréquence et alléger la partie administrative de la démarche auprès de la DGEC. Les délais actuels ne devraient pas constituer une "désincitation". Mais surtout, et principalement pour des raisons pédagogiques, le stage doit avoir au moins la durée de la session régulière. Des périodes plus courtes qui favorisent des départs et des retours à l'intérieur d'une même session, institutionnalisent une démarche foncièrement antipédagogique.

Les commentaires sur les congés font valoir aussi l'importance pour les enseignants du secteur professionnel d'avoir des dégagements afin d'effectuer des recherches dans leur discipline. Les répondants estiment qu'il s'agit là d'une forme de perfectionnement qui n'est pas à négliger.

De nombreux répondants favorisent le recours à un système que plusieurs comparent à celui des universités, où des congés de perfectionnement seraient prévus à intervalles réguliers et avec rémunération. Même un soutien financier équivalant à moins que le salaire normal créerait des conditions plus propices au perfectionnement que celles qu'on connaît actuellement.

3.13 Contenu du perfectionnement

Les commentaires sur le contenu du perfectionnement révèlent une forte préoccupation relative à la pédagogie. On souligne dans plusieurs réponses l'importance de reconnaître que le perfectionnement des enseignants implique un renouveau ou un "recyclage" tant sur le plan des approches pédagogiques qu'au niveau des connaissances. Les enseignants jugent important de faire le lien entre le perfectionnement dans leur discipline et le développement ou l'appropriation de méthodes et stratégies d'enseignement (telles des activités ou des guides pédagogiques) reliées à des cours ou à des matières spécifiques.

A maintes reprises, ils souhaitent avoir de plus nombreuses occasions d'échanger sur la pédagogie appliquée aux technologies nouvelles ou à des champs de formation professionnelle. On a déjà constaté l'importance attachée aux colloques entre formateurs engagés dans le même programme. Certains répondants voudraient que la notion d'échange entre pédagogues soit élargie de façon à ce que les enseignants du Québec soient mieux informés d'expériences de pédagogie réalisées ailleurs et qu'ils aient l'occasion d'échanger sur l'enseignement professionnel avec des éducateurs d'outre-frontière.

Enfin, un autre aspect du perfectionnement pédagogique concerne la supervision des

stages. On fait remarquer que les enseignants sont très mal outillés pour établir des objectifs spécifiques de stages, déterminer avec le milieu de stages les activités permettant l'atteinte de ces objectifs et réaliser l'encadrement et l'évaluation qu'exige cette méthode pédagogique. Il faut donc faire entrer dans le perfectionnement cette dimension pédagogique qu'est la formation au rôle de responsable des stages étudiants.

3.14 Moment du perfectionnement

La plupart des enseignants estiment qu'on doit favoriser un perfectionnement sur leur temps d'emploi. Ils notent à quel point la charge actuelle d'enseignement crée des difficultés à cet égard. Certains d'entre eux suggèrent un allégement de la tâche et d'autres favorisent plutôt une approche selon laquelle le perfectionnement, autorisé par le collège en fonction du plan départemental, deviendrait un élément dans le calcul de la tâche.

Les répondants identifient certaines situations où le perfectionnement devient indispensable et où il revient au Ministère et aux collèges de prévoir des dégagements et des activités de perfectionnement spécifiques:

- quand un département reçoit le mandat d'intégrer des théories nouvelles à sa formation ou quand il implante de nouveaux équipements qui modifient les contenus de l'enseignement, il faut créer les conditions propices au perfectionnement des enseignants ;
- dans l'année précédant l'implantation d'un nouveau programme, d'une nouvelle voie de sortie ou de nouveaux cours spécialisés, il faut prévoir le dégagement complet d'au moins l'équivalent d'un enseignant par département;
- lorsque des programmes sont révisés en profondeur, il faut augmenter les budgets consacrés au perfectionnement et réserver des sommes à l'intention des départements concernés.

3.15 Financement du perfectionnement

Les enseignants insistent sur la nécessité d'augmenter le financement global du perfectionnement du corps professoral, pour assurer la qualité de la formation dans un contexte de changements très rapides.

Ils rappellent cependant les différentes exigences des nombreuses formations professionnelles et favorisent un financement selon la spécificité des disciplines. On note, entre autres, que certaines disciplines exigent une formation en dehors de la ville d'enseignement ou même en dehors du Québec. Le Ministère doit reconnaître ce besoin et y consacrer les ressources nécessaires.

On suggère aussi que, dans les rares cas où un budget de perfectionnement n'est pas épuisé au cours d'une année donnée, il ne soit pas réduit pour l'année suivante.

Notons enfin que plusieurs commentaires et éléments d'amélioration évoqués plus haut comportent également un important volet financier.

3.16 Remplacement des enseignants en perfectionnement

Des quelques commentaires sur le remplacement des enseignants qui se perfectionnent, il ressort que les professeurs absents sur une courte période ne sont pas toujours remplacés. Des répondants souhaitent que les collèges favorisent le remplacement des enseignants, si leur perfectionnement exige qu'ils s'absentent, afin de ne pas pénaliser les étudiants.

Certaines modalités sont suggérées pour favoriser le perfectionnement et faciliter le remplacement des enseignants en congé, surtout de longue durée:

- utiliser les professeurs mis en disponibilité, particulièrement pour remplacer un collègue en congé pour expérience professionnelle;
- favoriser la venue de spécialistes du milieu de travail par le biais d'échanges de personnel, sur invitation ou autrement;
- prévoir une rotation des enseignants d'un même département pour les congés de perfectionnement de courte ou de longue durée;
- s'efforcer de répartir parmi plusieurs de ses collègues la charge d'un professeur spécialisé en congé de perfectionnement afin de ne pas surcharger un seul individu qui doit enseigner en dehors de son propre champ de spécialisation.

3.17 Equipements

Des enseignants notent que l'accès aux équipements et à la formation aux équipements en milieu de travail ou à l'université doit être considéré comme une forme de perfectionnement en enseignement professionnel.

Les répondants estiment que le collège doit faciliter le perfectionnement sur les équipements extérieurs, surtout dans les techniques lourdes. Il lui incombe aussi de donner à ses enseignants la possibilité de se perfectionner sur les équipements du collège, en permettant l'expérimentation et la réalisation de projets qui dépassent le cadre et le niveau des enseignements quotidiens.

Certains répondants font valoir que les collèges qui équipent leurs laboratoires et leurs centres de formation avec des appareils de haute technologie doivent également faciliter l'accès des enseignants aux cours offerts par les manufacturiers de ces équipements même

aux Etats-Unis, s'il le faut.

3.18 Reconnaissance du perfectionnement

Nous avons déjà relevé deux suggestions importantes touchant la reconnaissance du perfectionnement: la reconnaissance du perfectionnement effectué dans le cadre d'activités organisées par des associations ou des corporations professionnelles, et la reconnaissance du perfectionnement dans la tâche.

Un troisième élément s'ajoute à ceux-ci. Les enseignants du secteur professionnel considèrent comme inéquitable la situation actuelle où le perfectionnement dont ils ont le plus besoin, le perfectionnement sur mesure, relié à leur discipline ou à leur pédagogie, n'est pas reconnu à des fins salariales.

Le temps et les énergies consacrés à cette forme de perfectionnement justifieraient, selon eux, un changement majeur à ce titre. Si le système de rémunération permet des avancements d'échelon et des augmentations salariales pour le perfectionnement dans des établissements scolaires, il faut que d'ores et déjà le perfectionnement non scolaire, structuré et évalué[2], soit aussi reconnu. Le stage industriel, les cours sur mesure, les séances de perfectionnement des corporations et des associations peuvent et doivent être comptabilisés pour que l'enseignant du secteur professionnel qui choisit cette voie de perfectionnement ait accès à la même reconnaissance de ses compétences accrues que ses collègues qui ont opté pour la voie universitaire.

3.19 Réinvestissement du perfectionnement

Les commentaires touchant la responsabilité qui incombe à celui qui profite d'un congé de perfectionnement reflètent une préoccupation assez généralisée chez les responsables des comités pédagogiques.

Deux niveaux de réinvestissement sont identifiés: celui du département et celui du réseau. On souhaite la transmission, au département d'appartenance de l'enseignant ou à un groupe de départements du même secteur, du "produit" des activités de perfectionnement des enseignants. Cela pourrait nécessiter l'appui du collège pour permettre l'aménagement de la tâche, et même un soutien financier pour compenser le temps supplémentaire ou pour l'utilisation d'une documentation, de logiciels ou d'équipements.

---

[2]On note à ce propos, à titre d'exemple, que l'évaluation du professeur ayant réalisé un stage en entreprise pourrait être faite par la direction du collège, et le superviseur du stage à l'intérieur de l'entreprise.

Particulièrement en ce qui touche les congés de perfectionnement de plus longue durée, on suggère d'exiger un rapport de stage, de perfectionnement ou de recherche que la DGEC aurait la responsabilité de diffuser dans le réseau.

Ces suggestions visent surtout à faire profiter la collectivité collégiale - les collèges et les étudiants - de l'investissement consenti par le Ministère, par le département, par le collège et par l'enseignant lui-même en vue d'une amélioration de la qualité de l'enseignement.

4.0 Remarques finales

Les responsables des comités pédagogiques ont fourni un nombre considérable d'éléments d'analyse touchant le perfectionnement des enseignants des différents programmes du secteur professionnel. Loin de rester au niveau des seules contraintes et difficultés rencontrées, ils se sont manifestement efforcés d'identifier le plus clairement possible des correctifs et des voies de solution susceptibles d'y pallier.

Les auteurs de l'actuelle étude estiment que l'expérience collective des différents répondants de ce groupe confère à leur analyse une qualité et un intérêt tout particuliers et constitue une source importante de référence ou de validation en ce qui concerne plusieurs dimensions du perfectionnement des enseignants des collèges du Québec.

L'enquête auprès des enseignants, ainsi que les questionnaires envoyés aux responsables des comités pédagogiques, visaient en effet à faire ressortir un portrait de la situation du perfectionnement des enseignants de cégeps. Toutefois, dans le mandat défini à l'intention du responsable de la recherche, la Commission de l'enseignement professionnel avait également demandé qu'il effectue une cueillette d'informations auprès des autres provinces, afin de la renseigner sur le cadre organisationnel et les pratiques régissant le perfectionnement dans les collèges à l'extérieur du Québec.

La troisième partie de l'étude, intitulée *Bilan des politiques d'autres provinces,* présente la synthèse des informations recueillies. Soulignons au départ leur nature très inégale, certaines provinces n'ayant pas répondu aux demandes de renseignements ou ayant fourni des réponses peu pertinentes à l'étude. Cette troisième partie du rapport est divisée en deux chapitres, l'un contenant une brève description des pratiques et des responsabilités assumées au niveau provincial, et l'autre proposant une description plus détaillée de la situation dans certains collèges de l'Alberta et de l'Île-du-Prince-Edouard.

Le perfectionnement des professeurs de l'enseignement professionnel des cégeps

Etude réalisée pour le compte de la Commission de l'enseignement professionnel du Conseil des collèges

PREMIERE PARTIE
Enquête

DEUXIEME PARTIE
Réponses des responsables des comités pédagogiques

TROISIEME PARTIE
Bilan des politiques d'autres provinces

Margaret Whyte

Mars 1987

1.0 PRESENTATION

Afin de recueillir des éléments de comparaison et d'analyse sur les pratiques de perfectionnement dans d'autres collèges canadiens, nous faisions parvenir une demande de renseignements, en décembre 1984, aux ministères responsables de l'enseignement collégial dans les autres provinces.

La nature des réponses des provinces variait considérablement. Certaines provinces faisaient parvenir des réponses détaillées aux questions contenues dans la lettre et fournissaient en plus la documentation pertinente, notamment des conventions collectives et des politiques de perfectionnement.

D'autres provinces nous référaient aux personnes qu'elles jugeaient mieux en mesure de répondre. Cette démarche a permis au chercheur, dans le cas de la réponse des collèges albertains, de recevoir une documentation fort substantielle et très riche en informations pertinentes. Dans le cas du Nouveau-Brunswick, aucune réponse ne nous est parvenue des trois personnes contactées dans les même circonstances.

Enfin, certaines provinces se sont limitées à fournir des informations touchant le perfectionnement des enseignants des écoles secondaires. Rien ne permettait de conclure, cependant, à l'analyse des informations, qu'elles pouvaient valoir également pour les enseignants des collèges communautaires et des instituts techniques de niveau collégial. Elles ne paraissent donc pas dans la synthèse qui suit.

Cette partie de l'étude est divisée en deux. Dans un premier temps, le "portrait global par province" permet de connaître le rôle de l'administration centrale et des collèges dans la définition de politiques et dans l'organisation et le financement du perfectionnement, du moins pour les six provinces sur neuf pour lesquelles des informations sont disponibles.

Dans un deuxième temps, les "informations sur des établissements" sont tirées exclusivement des renseignements et de la documentation fournie par dix collèges albertains et par Holland College à l'Ile-du-Prince-Edouard. Ces onze collèges sont les seuls à avoir fait parvenir des renseignements détaillés relatifs à leur vécu particulier : conventions collectives, programmes de perfectionnement, politiques de perfectionnement, etc.

Sans être un portrait complet des pratiques qui caractérisent l'ensemble des collèges des autres provinces, les informations ainsi résumées reflètent fidèlement la situation dans deux provinces. Elles permettent, en outre, d'effectuer certaines comparaisons avec la situation qui prévaut au Québec et fournit ainsi un éclairage dont l'absence se fait sentir dans des analyses trop souvent limitées au milieu familier et aux pratiques connues du réseau québécois des

collèges.

2.0 PORTRAIT GLOBAL PAR PROVINCE

2.1 COLOMBIE-BRITANNIQUE

Chaque collège ou institut post-secondaire apporte un soutien au perfectionnement des enseignants, selon des modalités prévues dans sa convention collective et selon les orientations et politiques administratives propres à chaque établissement.

De plus, le ministère de l'Education a mis sur pied, à la demande des directeurs généraux des collèges et instituts, un programme provincial qu'il organise et coordonne actuellement, en vue du perfectionnement d'enseignants, d'administrateurs pédagogiques et de membres de conseils d'administration. Le programme est composé d'ateliers de trois niveaux de complexité portant sur l'acquisition de compétences pédagogiques. Il vise à outiller des formateurs de divers établissements qui seront en mesure d'agir comme personnes-ressources dans leur milieu respectif après une période de formation pédagogique de base et la participation à des séances sur la formation des enseignants en exercice. Cette approche est maintenant utilisée dans d'autres provinces également: Terre-Neuve, la Saskatchewan, l'Alberta, le Yukon, les Territoires du Nord-Ouest.

2.2 ALBERTA

Chaque collège est responsable de la négociation des conventions collectives et de l'engagement de son personnel. Les politiques salariales et les conditions touchant la charge de travail et le perfectionnement varient selon le collège.

Certains collèges, notamment celui de Lethbridge, offrent un certificat en pédagogie à tout professeur nouvellement engagé et ils en font une condition d'emploi.

2.3 SASKATCHEWAN

Les informations reçues ne concernaient que l'accréditation et le perfectionnement des enseignants du secondaire.

2.4 MANITOBA

Il existe une politique générale touchant l'organisation du perfectionnement.

Un certificat en formation des adultes est exigé de tout enseignant dans un collège au Manitoba; les frais connexes sont assumés par le Ministère.

Des cours de perfectionnement sont aussi organisés par la Commission de la Fonction publique, les enseignants étant des fonctionnaires. Les collèges sont responsables des frais encourus.

Les autres cours de perfectionnement menant à un diplôme ou un certificat et réputés pertinents au travail ou à la carrière de l'enseignant sont suivis en dehors des heures de travail. Si l'autorisation de suivre le cours est obtenue d'avance, les frais scolaires sont remboursés à 50 % par le Ministère, une fois l'activité réussie.

L'approbation et le financement de la participation à des séminaires, colloques, conférences ou autres activités relèvent de chaque collège.

Des congés d'études ou pour le ressourcement professionnel sont d'une durée maximale normale de 12 mois. Si l'enseignant ne reçoit pas de salaire de l'entreprise, il peut demander "l'aide financière". Dans certaines conditions un congé d'étude peut être payé. La formation visée doit être directement pertinente à l'enseignement et l'enseignant doit normalement avoir travaillé au moins six ans au collège, sauf dans certains cas de changements technologiques ou de révisions de programmes.

L'aide financière pendant un congé est à la charge du Ministère. Elle peut comprendre jusqu'à 50 % des frais scolaires (inscription, volumes). Aucune autre dépense n'est défrayée et le total alloué ne peut pas dépasser 70 % du salaire. Dans le cas d'un congé payé, l'enseignant doit s'engager à retourner au service du collège pour une période donnée.

2.5 ONTARIO

Il n'existe aucune politique provinciale; chaque collège détermine ses propres orientations en matière de perfectionnement. Cependant, des dispositions touchant la scolarité et les congés sabbatiques sont contenues dans la convention collective provinciale des employés des collèges.

La rémunération est basée sur le nombre d'années d'expérience et de scolarité.

Les enseignants ont droit à un congé sabbatique pour études ou activités professionnelles

après un minimum de six ans dans un collège. La durée normale du congé est de 12 mois; l'obtention du congé sabbatique comporte des exigences particulières, telles le retour au collège pour un an au moins ou le remboursement du salaire reçu pendant la période d'absence.
La rémunération pendant un congé sabbatique varie de 55 % du salaire après six ans à 70 % du salaire après neuf ans. On prévoit aussi des conditions d'étalement du salaire pour permettre des congés payés à un plus grand nombre d'enseignants, de professionnels ou de bibliothécaires employés dans les collèges.

Un groupe de travail engagé par le ministère ontarien des collèges et universités a préparé un modèle détaillé d'évaluation des enseignants qui établit un lien très clair entre le dépistage des faiblesses et l'identification des besoins de perfectionnement, pris dans le sens de l'amélioration de l'enseignement. Cet outil d'évaluation comprend des guides pour l'évaluation de l'enseignement par les étudiants, par les supérieurs, et par le professeur lui-même, ainsi qu'un guide d'évaluation des tâches pédagogiques effectuées en dehors de la salle de classe (préparation de cours, de matériel pédagogique, liens établis avec les autres cours du programme, échanges avec les collègues, perfectionnement, etc.)

2.6 NOUVEAU-BRUNSWICK

Aucune réponse n'a été reçue suite à la demande de renseignements faite en mars aux trois personnes dont le nom a été fourni par le ministère de l'Education du Nouveau-Brunswick.

2.7 NOUVELLE-ECOSSE

Les informations reçues ne concernaient pas les enseignants des collèges de la Nouvelle-Ecosse mais ceux des écoles publiques secondaires.

2.8 ILE-DU-PRINCE-EDOUARD

Le ministère de l'Education ne joue aucun rôle dans le perfectionnement des enseignants. Il existe dans la province un seul établissement collégial dont la politique de perfectionnement sera résumée au troisième chapitre.

2.9 TERRE-NEUVE ET LABRADOR

Il n'y a pas de politique provinciale, mais des dispositions touchant le perfectionnement sont

contenues dans la convention collective des enseignants des collèges, qui appartiennent à la Fonction publique.

Les congés éducatifs (c'est-à-dire pour stages ou pour ressourcement professionnel) doivent être pertinents à l'enseignement du professeur ou contribuer, de façon plus large, au développement du collège.

L'enseignant est admissible au congé d'études sans solde après trois ans au collège. Après six ans, il peut demander un congé d'études à 40 % du salaire. L'octroi du congé n'est pas automatique; les demandes sont étudiées par un comité conjoint qui en retient un certain nombre.

Des congés de recyclage et de perfectionnement sont offerts (à 40 % du salaire) aux enseignants touchés par des révisions majeures de programmes (Administration, Electronique, Dessin industriel, etc.). L'enseignant risque d'être mis en disponibilité deux ans plus tard s'il s'y refuse.

Il existe une forme de certification à plusieurs échelons pour les enseignants du secteur professionnel. Cette certification tient compte de l'expérience professionnelle et du niveau de formation en enseignement professionnel (certificat, diplôme en enseignement professionnel).

Après ce bref survol des pratiques et mécanismes d'autres provinces canadiennes à l'égard du perfectionnement de leurs enseignants de collèges, le chapitre qui suit traite, de façon plus détaillée, des politiques adoptées dans onze établissements spécifiques situés dans deux provinces. A cause de la nature des responsabilités de perfectionnement dans d'autres provinces, et faute d'informations précises de certaines d'entre elles, aucun autre cas précis n'a pu être analysé dans le cadre de l'étude actuelle.

3.0 INFORMATIONS SUR DES ETABLISSEMENTS

3.1 ALBERTA

Les collèges de l'Alberta ont fourni beaucoup d'informations en réponse à la demande de renseignements qui leur était faite.

Nous résumons ici les éléments saillants provenant des documents fournis par les établissements suivants:

•Northern Alberta Institute of Technology	Edmonton
•Southern Alberta Institute of Technology	Calgary
•Fairview College	Fairview

(Grant MacEwan Community College)	Vermilion Campus
•An Alberta / Saskatchewan Inter-Provincial College Alberta	
•Keyano College	Fort McMurray
•Lakeland College	Vermilion
•Lethbridge Community College	Lethbridge
•Mount Royal College	Calgary
•Olds College	Olds
•Red Deer College	Red Deer

3.1.1 Northern Alberta Institute of Technology

- La politique de perfectionnement est enchassée dans la convention collective de l'Association des enseignants.
- Le collège reconnaît sept types de perfectionnement:
  - √ congés d'études pour expérience professionnelle avec ou sans salaire;
  - √ un programme de 20 jours de perfectionnement pédagogique offert en août;
  - √ études techniques ou universitaires à temps partiel;
  - √ participation à des conférences, colloques ou ateliers de travail;
  - √ le perfectionnement professionnel individuel par des lectures, rencontres, etc;
  - √ le recours à des modules individualisés de formation pédagogique développés par les responsables du perfectionnement au collège;
  - √ le perfectionnement collectif interne offert aux départements, aux enseignants de programmes spécifiques ou aux enseignants de différents programmes.
- La rémunération est basée sur une analyse de la scolarité et de l'expérience. Cinq cents heures d'activités non créditées peuvent être comptées comme équivalant à une année d'études formelles. Pour certains postes, on peut définir **une limite au-delà de laquelle la rémunération n'augmente pas avec la scolarité**.
- Sauf dans le cas de congés, et quelques arrangements informels entre enseignants, il n'y a pas de dégrèvement de la tâche pour faciliter le perfectionnement.
- Le perfectionnement peut être reconnu sans correspondre à des activités créditées, dans le cas du perfectionnement professionnel ou technique, de cours organisés par des groupes ou associations professionnels, et d'activités dans les domaines artistique et culturel, reliées à la spécialisation de l'enseignant.
- La philosophie de perfectionnement du collège reconnaît à l'établissement un rôle important mais attribue également aux enseignants la responsabilité d'initier et d'assurer leur propre développement professionnel.

3.1.2 Southern Alberta Institute of Technology

- Le conseil d'administration du collège a adopté un énoncé de principe visant à favoriser le perfectionnement des employés sur les plans éducatif et personnel, dans le respect de ses prévisions budgétaires.
- Selon la convention collective des professeurs, les conditions touchant le congé de perfectionnement sont sujettes à entente entre les parties.
- Les enseignants sont éligibles à des remboursements allant jusqu'à 100 % des frais encourus pour suivre des cours ou assister à d'autres activités professionnelles, selon les critères suivants:
  - √ pertinence de l'activité
  - √ priorités du département
  - √ montants d'argent disponibles
  - √ cote obtenue par l'enseignant, s'il y a lieu.

  Ces critères ne sont pas absolus, chaque cas étant traité individuellement.

- Le collège exige de chaque nouvel enseignant la participation à un programme de formation pédagogique d'une durée de trois semaines, préalable à son entrée en fonction.
- L'inscription à des cours de l'Institut est gratuite pour les enseignants. Le collège offre aussi un certain nombre de sessions de formation pédagogique auxquelles la participation est facultative.
- Il y a une journée pédagogique organisée annuellement.
- Aucun dégrèvement de tâche n'est prévu, mais l'horaire d'enseignement peut être modifié pour faciliter le perfectionnement.
- La rémunération des enseignants est basée à la fois sur la scolarité et l'expérience. Le collège attache beaucoup d'importance à l'expérience professionnelle lors de la sélection des enseignants; par conséquent, il doit faire le maximum pour permettre à ceux qui n'ont pas un niveau élevé de scolarité de se scolariser davantage afin d'améliorer leurs conditions salariales.

3.1.3 Fairview College

- La convention collective des enseignants rappelle la responsabilité des enseignants de se perfectionner et de se tenir à jour ainsi que celle du collège d'assurer les conditions favorisant cet état de choses.
- Les différentes formes de perfectionnement sont identifiées dans la convention; on prévoit également un fonds de perfectionnement équivalent à 3 % de l'enveloppe salariale des enseignants du collège. Les départements reçoivent une allocation à partir de ce fonds pour les activités de perfectionnement à court terme.

- Un comité de perfectionnement bipartite traite toutes les demandes de congé. La convention limite le nombre de congés d'études payés à trois par année. L'enseignant ayant bénéficié d'un tel congé doit s'engager à retourner au collège pour une période deux fois plus longue que la durée du congé. Dans le cas de congés d'études ou à des fins éducatives, l'enseignant reçoit 70 % de son salaire annuel, après quatre années de service. Ce pourcentage augmente de 5 % par année jusqu'à la septième année de service, le montant maximal recevable étant de 85 % de son salaire annuel.
- La convention définit les conditions régissant les congés "pour expérience personnelle". On prévoit explicitement les prêts de service à d'autres milieux éducatifs ou d'aide au Tiers Monde. Le collège peut combler la différence entre la rémunération de l'enseignant en congé "professionnel" et son salaire régulier.
- Une disposition originale de la convention collective concerne le congé de perfectionnement d'une durée d'au moins six semaines pour que l'enseignant soit admis comme auditeur dans un cours pour lequel il a obtenu des crédits antérieurs. L'objectif du congé est de favoriser la mise à jour de l'enseignant . Lorsque l'assistance à de tels cours fait suite à la demande du directeur du département, en consultation avec le responsable des services pédagogiques, par exemple, le professeur reçoit son plein salaire.

3.1.4 Grant MacEwan Community College

- La majeure partie des conditions de perfectionnement faisant partie de l'entente de travail, ressemble à celles qu'on connaît au Québec:
  - √ négociation des montants alloués au perfectionnement;
  - √ comités bipartites de perfectionnement;
  - √ journées pédagogiques pour favoriser un certain perfectionnement;
  - √ aménagement d'horaires pour faciliter les études universitaires;
  - √ frais scolaires (inscription, volumes) défrayés par le collège pour le perfectionnement à l'université.
- Le bureau du directeur adjoint aux services pédagogiques organise des échanges de professeurs et subventionne les frais de voyage et une partie des dépenses courantes pour les enseignants qui y participent. Ceci constitue, de l'avis du collège, une forme d'aide au perfectionnement.

3.1.5 Keyano College

Ce collège offre un programme en trois parties d'une durée de 80 heures, couvrant des techniques d'enseignement, l'élaboration et le développement de contenus de formation, la théorie de la motivation et de l'éducation des adultes, et les techniques de communication.

Conçu au départ à l'intention des enseignants du secteur professionnel dont la majorité n'avait aucune formation pédagogique à l'embauche, le programme comprend des blocs de formation qui sont maintenant suivis par des enseignants du secteur général. La réussite des trois modules de formation est sanctionnée par un certificat de formation pédagogique décerné par le collège.

Certains enseignants du collège bénéficient d'un allégement de tâche, dans le cadre d'activités de perfectionnement telles l'élaboration de cours assistés par ordinateur, la rédaction de manuels scolaires ou de cahiers de formation et le développement des programmes. Les demandes d'allégement de tâche sont étudiées cas par cas. La décision finale revient à l'administration pédagogique du collège. Les enseignants peuvent aussi profiter de dégagements pour assister à des ateliers, symposiums, ou conférences jugées pertinentes à leur champ de spécialisation.

La convention collective des enseignants prévoit le financement d'activités de perfectionnement de courte (moins de huit semaines) et de longue durée (plus de huit semaines). Les montants alloués sont administrés par un comité de perfectionnement bipartite. La majorité des activités sont centrées sur les études universitaires, mais vu le nombre élevé de programmes professionnels, plusieurs activités non scolaires sont aussi subventionnées.

Les salaires sont calculés sur la base de la scolarité et de l'expérience. Il existe au collège un comité d'évaluation des compétences professionnelles pour déterminer l'échelle salariale de tout nouvel enseignant.

Le collège Keyano a récemment mis sur pied un comité-conseil interne pour favoriser le perfectionnement. Le comité a comme mandat d'identifier les besoins de perfectionnement des enseignants, de coordonner les activités de la formation sur mesure à l'intérieur du collège et de promouvoir le perfectionnement auprès des instances et individus de la communauté collégiale.

3.1.6 Lakeland College

Ce collège offre un programme de formation pédagogique aux nouveaux enseignants. L'assistance est obligatoire aux sessions du mois d'août en orientation et en initiation pédagogique. Les enseignants engagés à d'autres moments de l'année sont encadrés sur une base individuelle ou par groupes restreints.

Le système d'évaluation des enseignants du collège est en voie de révision, en vue de permettre une meilleure identification des faiblesses dans l'enseignement donné par les professeurs et pour favoriser le choix d'activités ou de stratégies pour améliorer cette situation.

Certaines activités internes sont organisées par les services de perfectionnement pédagogique du collège ; le professeur peut aussi se perfectionner dans le cadre de congés d'études, de stages en entreprise ou en s'inscrivant à des cours de formation.

Les fonds de perfectionnement du collège sont actuellement de 200 000 $ (mars 1985). Ils permettent de défrayer :

- des congés sabbatiques;
- des stages ou emplois en industrie;
- des échanges internationaux;
- des activités de formation interne;
- des activités de perfectionnement à court terme (participation à des colloques, cours par correspondance, ateliers ou séminaires dans d'autres collèges, cours d'une durée de moins de six semaines.

Lakeland College est le seul collège en Alberta à avoir recours à une échelle salariale unique, plutôt qu'une grille salariale à plusieurs catégories. L'avancement automatique des échelons fait que tout enseignant arrivera éventuellement au haut de l'échelle. L'enseignant provenant d'un milieu industriel et le détenteur d'un doctorat finiront donc tous les deux par recevoir le même salaire; le détenteur du doctorat y arrivera cependant plus tôt.

Malheureusement, l'absence d'une reconnaissance de perfectionnement de l'enseignant peut constituer une " désincitation " à augmenter sa scolarité. Dans les années à venir, le collège prévoit mettre en oeuvre deux nouvelles approches pour le perfectionnement des enseignants, qui viseraient à:

- centrer d'avantage la formation à l'embauche sur les besoins individuels;
- répondre aux besoins de formation pédagogique des enseignants à temps partiel et des formateurs à l'éducation des adultes. N'étant pas compris dans l'unité d'accréditation, ces deux groupes n'ont pu avoir accès aux activités couvertes par le fonds de perfectionnement prévu à la convention collective.

3.1.7 Lethbridge Community College

Le collège de Lethbridge administre un fonds de perfectionnement d'environ 150 000 $ pour un corps professoral de quelque 140 enseignants. Les principaux paramètres des conditions de perfectionnement sont précisés dans la convention collective des enseignants.

Les montants de perfectionnement se répartissent de la façon suivante :

• congés d'études	60 000 $
• congés pour expérience professionnelle	25 000 $
• congés pour projets spéciaux	20 000 $

• financement de la formation interne	21 000 $
(y compris un programme de formation pédagogique)	21 000 $
• fonds de déplacement du personnel enseignant, administré par l'Association des enseignants	22 500 $

Le congé d'études doit être consacré à des études ou à des recherches directement reliées aux besoins du collège.

La rémunération au cours du congé varie de 25 % du salaire, après trois ans de service au collège, jusqu'à 80 % du salaire après six ans de service.

Le congé pour expérience professionnelle prévoit le paiement au collège du salaire payé à l'enseignant. Toute différence salariale peut être comblée par le collège; si l'enseignant gagne plus que son salaire normal lors du congé, il reçoit l'excédent salarial à la fin du congé. Tout professeur ayant bénificié d'un congé payé est obligé de revenir au collège pour une période deux fois plus longue que le congé ou de rembourser la contribution du fonds de perfectionnement.

Le Lethbridge Community College offre un programme obligatoire de formation pédagogique à tout enseignant engagé depuis 1981. Il constitue une condition d'emploi. Les enseignants doivent compléter le certificat à l'intérieur de cinq ans, au risque de subir un gel salarial. Il y a possibilité de faire reconnaître des cours ou des expériences équivalentes réalisées à l'extérieur du collège; l'enseignant peut également choisir de remplacer des cours du certificat par des cours à l'université. Dans ce cas, il n'est pas admissible à de l'aide financière. Les cours du certificat en formation pédagogique sont crédités et reconnus pour fins d'avancement salarial, jusqu'à un niveau maximal pré-établi.

Le certificat comprend quatre cours obligatoires de 40 à 70 heures et deux cours choisis parmi une liste de cinq, d'une durée de 40 heures chacun.

3.1.8 Mount Royal College

Le collège n'a pas de politique de formation pédagogique obligatoire mais appuie fortement des activités facultatives de perfectionnement auxquelles participent les enseignants. Certains volets du perfectionnement, tels les congés d'études ou pour activités professionnelles, d'autres congés sans solde, le remboursement de frais d'études pour les cours crédités ou non crédités, sont définis dans la convention collective des enseignants.

Il est rare qu'un enseignant bénéficie d'un allégement de tâche pour pouvoir se perfectionner.

Toutefois le collège prévoit des périodes de perfectionnement pour les professeurs de la mi-août au début septembre et du 30 mai au 15 juin.

Pour le répondant du collège, la question du perfectionnement est un peu aléatoire. Les enseignants sont réputés être compétents à l'embauche, sur les plans professionnel et pédagogique. Il leur revient, à titre individuel, d'assurer leur propre mise à jour, en tant que professionnels de l'enseignement. Cependant, s'ils sont compétents, l'atteinte d'un niveau de scolarité plus élevé n'est pas une nécessité et leurs efforts se concentrent surtout sur des activités d'amélioration et de développement, effectuées sur une base individuelle.

3.1.9 Olds College

Le collège publie un guide des politiques et procédures touchant le perfectionnement; la convention collective ne contient aucune disposition à ce propos.

Selon la politique de perfectionnement en vigueur, les enseignants peuvent participer à toute activité de perfectionnement jugée pertinente. Cela comprend l'assistance à des conférences, la participation à des ateliers ou cours sur mesure organisés sur place ou offerts à l'extérieur, à des congrès et symposiums à l'extérieur du collège et la formation universitaire. Le financement des activités coûtant moins de 500 $ passe normalement dans le budget départemental; les activités dont les frais sont plus élevés doivent être soumises au comité de perfectionnement du collège.

Sauf dans le cas des congés sabbatiques, il n'y a pas de réduction de la tâche à cause du perfectionnement. L'enseignant est admissible au congé sabbatique après cinq ans de service au collège. La durée normale du congé est de douze mois et la rémunération accordée varie entre 55 % du salaire après cinq ans de service et 80 % du salaire après dix ans de service. Au retour du congé, le professeur doit présenter un rapport sur le perfectionnement effectué.

Comme dans plusieurs autres collèges albertains, la politique de perfectionnement de Olds College comprend un énoncé de principe qui reconnaît le rôle du collège et les responsabilités des enseignants dans le perfectionnement pédagogique, personnel et professionnel.

3.1.10 Red Deer College

Les activités de perfectionnement reconnues par le collège comprennent les ateliers et séminaires, les projets de recherche, les programmes et cours à l'université et des activités de formation non scolaires.

Le financement de ces activités provient de fonds attribués par des comités sectoriels et aussi

par un comité pour l'ensemble du collège. On peut se prévaloir de congés sabbatiques selon certaines conditions.

La convention collective affirme explicitement qu'en dehors de ses heures d'enseignement, le professeur doit se consacrer à des activités de développement pédagogique et professionnel équivalent à deux mois par deux ans , et comprenant des études, de la recherche, le développement de cours ou de programmes, des ateliers, conférences et des tâches pertinentes au secteur ou au département d'appartenance.

Le budget de perfectionnement du collège équivaut à 5 % de l'enveloppe salariale des enseignants. Il est administré par un comité de perfectionnement bipartite.

Un minimum de 40 % et un maximum de 70 % du fonds de perfectionnement est attribuable à des congés sabbatiques. La rémunération de l'enseignant en congé sabbatique se situe entre 35 % du salaire après quatre ans de service et un maximum de 75 % après six ans de service. Au retour du congé, l'enseignant doit présenter un rapport sur le perfectionnement effectué et communiquer aux collègues le maximum de ce qu'il a pu en retirer.

Le collège publie un manuel de perfectionnement qui constitue la politique de l'établissement et qui contient un énoncé de principe, une déclaration des responsabilités du professeur, du collège et du comité de perfectionnement, la description des modalités d'obtention et d'octroi du financement pour le perfectionnement, un guide de présentation de projets de perfectionnement ainsi qu'un outil d'auto-analyse pour la planification individuelle du " développement professionnel " de l'enseignant.

3.2 ILE-DU-PRINCE-EDOUARD

Holland College est le seul établissement d'enseignement collégial de cette province.

Le collège a recours à plusieurs formes de soutien au perfectionnement des enseignants :

- il favorise les stages en industrie par le biais de congés de quelques mois ou de congés sabbatiques;
- les enseignants sont encouragés à assister à des colloques, conférences, ateliers, etc. , à l'intérieur des limites du budget du collège;
- le collège offre une formation aux enseignants sous forme d'un certificat en **Learning Management** (développement des responsabilités pédagogiques). Ce certificat comprend une série très précisément définie de 162 compétences et comportements pédagogiques que l'enseignant doit acquérir en vue de sa certification professionnelle. L'accès à un poste permanent exige la réussite de ce certificat ou d'une formation jugée équivalente.

Aucun dégrèvement de tâche n'est prévu pour la formation en **Learning Management**, offerte en soirée.

Une pratique du collège concernant la rémunération mérite d'être notée ici. Contrairement aux enseignants des métiers, payés selon l'expérience et le **perfectionnement** réalisé, les enseignants des programmes techniques sont rémunérés selon la nature et l'ampleur de l'ensemble de leurs responsabilités professionnelles.

4.0 ELEMENTS DE REFLEXION DECOULANT DE CE BILAN

Le lecteur aura constaté, dans cette brève description des mesures relatives au perfectionnement des professeurs de l'enseignement professionnel dans quelques collèges hors Québec, un certain nombre des ressemblances avec les pratiques québécoises. Mentionnons, à titre d'exemple, les budgets de perfectionnement administrés par des comités bipartites, la variété de formules de congés de perfectionnement, le remboursement d'activités de perfectionnement créditées, la relation entre la scolarité et la rémunération, les stages en industrie et l'organisation locale de journées pédagogiques et d'autres activités de perfectionnement collectif.

Les ressemblances ne se limitent d'ailleurs pas aux seules pratiques. Les choix ou difficultés qui confrontent les collèges du Québec font également partie de la réalité d'autres collèges canadiens. Sans vouloir en faire une liste exhaustive, on peut effectivement en relever de nombreux exemples: la formation, le perfectionnement et l'encadrement pédagogique des enseignants engagés sur la base de leur expérience industrielle, des enseignants à temps partiel et des formateurs d'adultes; la place à faire aux activités créditées dans un contexte de perfectionnement professionnel; les modalités d'établissement d'échelles salariales équitables qui reconnaissent la valeur de l'expérience industrielle tout en valorisant la scolarité; la définition d'activités de perfectionnement prioritaires et des modalités d'accès à celles-ci; et, enfin le problème de la reconnaissance des activités de perfectionnement non créditées.

Toutefois, l'intérêt d'un relevé des pratiques et politiques de perfectionnement dans d'autres provinces réside moins dans la constatation de points de convergence avec celles du Québec que dans l'identification de pistes d'action ou d'approches différentes ou novatrices susceptibles d'être prises en considération par le réseau collégial québécois. Inévitablement, l'importance donnée à de tels éléments variera selon les besoins et les intérêts de chaque lecteur. Notre but, en relevant ici quelques-unes de ces approches, est d'amener le plus grand nombre d'intervenants possibles à faire porter leurs réflexions et leurs analyses sur un même ensemble de pistes d'action.

Cinq éléments ont particulièrement retenu notre attention. En ce qui a trait au perfectionnement pédagogique, on note l'importance grandissante qu'a prise la formule préconisée par la

Colombie-Britannique. Il s'agit, rapppelons-le, d'une approche qu'on pourrait qualifier de "boule de neige", où des représentants de différents collèges participent à des séances intensives de formation en pédagogie et en animation avant de retourner à titre de personnes ressources dans leur milieu propre. L'accent mis sur le perfectionnement pédagogique par plusieurs collèges hors Québec se réflète également dans l'existence de certificats en pédagogie ou en andragogie. Il est à noter qu'à certains endroits, la poursuite d'une telle formation constitue, soit une condition à l'embauche, soit une condition d'accès à la permanence pour les enseignants du collège.

Une analyse des modalités de perfectionnement d'ordre professionnel fait ressortir deux éléments dont le Québec pourrait éventuellement s'inspirer. D'une part, le financement de la participation à titre d'auditeur à des cours universitaires que l'enseignant a déjà suivis permet d'assurer, à un coût peu élévé, la mise à jour des connaissances dans certains domaines à évolution rapide. Dautre part, et il s'agit d'une des différences les plus marquées avec les pratiques du Québec, au moins un collège albertain comptabilise les activités de perfectionnement professionnel non créditées et leur attribue une valeur équivalente aux études formelles.

Enfin, qu'il s'agisse de perfectionnement d'ordre pédagogique ou professionnel, le bilan des politiques de perfectionnement d'autres provinces fait ressortir une différence avec le Québec en ce qui touche les congés payés ou congés sabbatiques. Selon notre lecture des documents fournis, ces congés sont accessibles à un nombre limité d'enseignants; ils existent cependant dans la plupart des collèges contactés. Fait à signaler, la rémunération reçue lors de tels congés peut varier de 35 % à 85 % du salaire, selon le collège et selon le nombre d'années de service du professeur.

La synthèse de littérature qui constitue la partie finale de l'actuelle étude fait brièvement état des différentes analyses portant sur les congés de perfectionnement. Il s'agit toutefois d'un volet restreint d'un portrait plus vaste car la synthèse elle-même traite de l'ensemble des dimensions du perfectionnement.

Après étude des documents disponibles, l'auteur a procédé en regroupant les éléments d'analyse qui se dégagent de la littérature à l'intérieur de cinq chapitres distincts respectivement sur le contexte général, la situation actuelle, la spécificité de l'enseignement professionnel, les problèmes rencontrés et les solutions proposées.

La valeur de cette approche réside dans la recherche d'un agencement cohérent des éléments de référence ainsi relevés. La synthèse de la littérature pourra ainsi constituer un ouvrage de référence précieux permettant de mieux cerner cette question complexe du perfectionnement des enseignants et de dégager la diversité des approches et tendances préconisées par les nombreux intervenants dans le dossier.

Le perfectionnement des professeurs de l'enseignement professionnel des cégeps

Etude réalisée pour le compte de la Commission de l'enseignement professionnel du Conseil des collèges

PREMIERE PARTIE
Enquête

DEUXIEME PARTIE
Réponses des responsables des comités pédagogiques

TROISIEME PARTIE
Bilan des politiques d'autres provinces

QUATRIEME PARTIE

Synthèse de la littérature

Marcel LaRue

Mars 1987

PRESENTATION

La synthèse de littérature est une des constituantes de cette étude sur le perfectionnement des professeurs de l'enseignement professionnel du réseau collégial.

Nous avons concentré nos recherches surtout sur les documents réalisés depuis 1978. Les raisons qui nous ont portés à choisir cette année sont les suivantes:

- avant cette date, nous nous devons de constater que le réseau était suffisamment différent de celui existant dans les conditions actuelles;
- cette date constitue la période de publication du document «Les collèges du Québec. Nouvelle étape».

Cependant, en raison de différentes citations s'y rapportant, nous avons dû consulter divers documents antérieurs à 1978.

La liste des documents consultés apparaît à la fin du rapport. La bibliographie est divisée en deux parties. La première ne comprend que les références citées dans notre texte; la seconde partie comprend tous les textes consultés, qu'ils se soient avérés pertinents ou non, mais qui ne sont pas explicitement cités dans notre texte.

Dans notre texte, les références se font selon le nom de l'auteur ou des auteurs apparaissant dans la première partie de la bibliographie. Lorsqu'un auteur apparaît plus d'une fois dans la bibliographie, nous avons ajouté l'année de publication du document cité. Si le même auteur a publié deux documents au cours de la même année, les documents sont distingués en faisant suivre l'année de publication des lettres «a», «b»...(Ex.: 1984a, 1984b).

Le premier chapitre situe l'ensemble de la synthèse, en plus d'identifier des définitions et des distinctions importantes entre divers concepts. Les deuxième et troisième chapitres cernent la problématique du perfectionnement des enseignant-e-s, et plus spécifiquement celle des professeurs du secteur professionnel. Le chapitre quatre identifie les principaux problèmes reliés au perfectionnement des enseignant-e-s et le chapitre cinq propose diverses solutions notées par les auteurs. Le dernier chapitre traite du partage des responsabilités à assumer par chacune des instances ayant un rôle à jouer dans l'établissement des politiques ou l'organisation des activités de perfectionnement.

Chapitre 1
CONTEXTE GENERAL DU PERFECTIONNEMENT

Ce chapitre traite de l'ensemble des questions relatives aux définitions de base et aux distinctions données par plusieurs auteurs entre différents termes couramment utilisés. On y traite également de l'impact qui résulte du perfectionnement dans le déroulement des activités du monde de l'éducation.

1.1 Impact du perfectionnement

On a déjà comparé la problématique du perfectionnement des enseignant–e–s du Québec à une véritable «tour de Babel toujours recommencée dans une confusion de structures et d'objectifs» (Fédération des cégeps, 1974, p. 97). Dans le contexte actuel de la remise en question des rôles traditionnels octroyés aux différents intervenants de l'école, dans la situation de restrictions budgétaires des ressources allouées aux organismes scolaires, le perfectionnement des professeurs constitue parfois une facette facilement écartée des plans de développement du monde scolaire.

Différentes études ont manifesté l'importance qu'il fallait accorder à cette dimension dans les conditions d'amélioration du rôle de l'école. Le Rapport Nadeau citait «le besoin pressant que le milieu universitaire et collégial conduise des recherches sur les éléments des programmes de formation et de perfectionnement des enseignants du collégial» (Conseil supérieur de l'éducation, 1975, p. 78). Le Conseil supérieur de l'éducation considère le perfectionnement comme un «problème complexe qui cause dans la situation actuelle un degré d'insatisfaction qui doit alerter l'attention des instances responsables» (1984a, p. 238), et que la situation exige «une recherche intensive et systématique entre le Ministère, les universités et les milieux concernés» (1984b, p. 23). Le Conseil recommande également «que le perfectionnement sous toutes ses formes devienne une priorité afin d'établir une véritable cohérence entre les besoins des enseignants et les exigences des changements pédagogiques que l'école doit réaliser» (1984a, p. 254). Pour sa part la Commission de l'enseignement professionnel considère le perfectionnement des enseignants comme «l'un des moyens par excellence pour susciter le renouveau pédagogique souhaité» et les «raisons qui en justifient l'importance sont nombreuses» (1984b, p. 51).

Le Conseil supérieur de l'éducation, dans un avis adressé au ministre de l'Éducation, notait que «La formation et le perfectionnement des enseignants demeurent en permanence une dimension majeure de la question des ressources humaines allouées à l'éducation. Les circonstances présentes leur confèrent toutefois une actualité particulière qui justifie un certain bilan critique des pratiques passées et une

réflexion prospective face à l'avenir» (Conseil supérieur de l'éducation, 1984b, p. 1).

Dans ses «Propositions de relance et de renouveau» en regard de «La formation professionnelle des jeunes», le ministère de l'Éducation souligne qu'«il faut considérer le perfectionnement des maîtres comme la clef du succès de l'ensemble des propositions...»(1982, p. 60).

Le Conseil franco-québécois d'orientation pour la prospective et l'innovation en éducation (COPIE), à la suite de ses missions d'observation sur la formation des enseignants, fait la remarque que «face aux exigences économiques et professionnelles, il semble indéniable que partout une plus grande importance doive être accordée à la formation continue, particulièrement dans le monde de l'enseignement». Quatre motifs sont invoqués pour justifier un tel état de choses:

- nécessité de répondre adéquatement aux besoins des élèves et de la société;
- rôle fondamental de l'école dans la vie de la nation;
- influence sur le dynamisme interne de la profession d'enseignant;
- support de l'école face à la complexité croissante des problèmes qui se posent à chaque institution (Conseil franco-québécois d'orientation pour la prospective et l'innovation en éducation, 1979b, p. 27).

Au niveau collégial, on ne semble pas mettre en doute l'importance du perfectionnement des professeurs, mais l'établissement d'une politique structurée s'avérerait des plus laborieuses (Dessureault, 1984, p. 200). Certaines conditions spécifiques au milieu collégial (enseignement professionnel, général; disciplines variées; phase scolaire terminale ou non) compliqueraient aussi le processus de perfectionnement des professeurs de ce niveau (idem).

Le Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants de la Commission d'étude sur les universités avait d'ailleurs déjà noté que «les recherches portant sur le perfectionnement des enseignants devraient être développées [...], car le perfectionnement des enseignants est une des activités privilégiées dont l'évaluation devrait permettre de définir des sujets de recherche opportuns, pertinents et qualitatifs [...]. Un système de perfectionnement doit être socialement justifié et rentable, c'est-à-dire qu'il doit contribuer à l'amélioration et au développement des services éducatifs dispensés aux élèves» (Commission d'étude sur les universités, pp. 60 et 73).

Nous reviendrons plus loin sur la spécificité de l'enseignement professionnel dans un tel contexte. Nous voudrions cependant noter cette intervention récente du ministère de l'Éducation dans «La formation professionnelle des jeunes»: «le perfectionnement

des maîtres de l'enseignement professionnel proprement dit doit faire l'objet d'efforts renouvelés» (ministère de l'Éducation, 1982, p. 61).

1.2 Perfectionnement dans un contexte d'éducation permanente

Tout l'univers de la formation et du perfectionnement des professeurs doit être placé dans le contexte de l'éducation perçue comme une démarche permanente: «L'éducation est, au sens littéral, une activité permanente: pour chacun, à tout âge, vivre c'est apprendre, se développer, mettre à jour et déployer ses capacités. A ce titre, aucune formation n'est jamais «terminale» (Gouvernement du Québec, 1984a, p. 23). Ce concept est d'ailleurs entériné par la Commission de l'enseignement professionnel: «Dans un système d'éducation permanente, l'éducation n'est plus un cheminement réservé à une période bien particulière de la vie, ni une formation qui se réalise uniquement à l'intérieur du réseau scolaire. C'est un processus continuel aux activités variées et discontinues» (Commission de l'enseignement professionnel, 1984a, p. 73). Pour le Conseil supérieur de l'éducation, on peut presque relier la vocation d'enseignant à son perfectionnement continuel:

> Comme les autres secteurs de l'activité humaine, l'enseignement est soumis à de nombreux facteurs qui exigent des éducateurs qu'ils s'ajustent constamment aux réalités changeantes de leur univers professionnel [...]. Le brevet d'enseignement, qui atteste de la compétence de son détenteur à un moment de sa vie, doit donc être vu dans la perspective d'une éducation permanente ou d'une formation professionnelle continue, ...
> (Conseil supérieur de l'éducation, 1984a, p. 243)

Ainsi toutes les modifications journalières que nous subissons nous obligent à nous porter vers une formation continue, une éducation permanente, et non à nous asseoir sur un bagage de connaissances, de techniques et d'informations définitives (Paré, 1983, p. 175). L'ancien ministre de l'Education démontrait une conception semblable en disant: «Ce sont finalement les perspectives de l'éducation permanente qui, en inspirant les programmes de la programmation initiale elle-même, peuvent le mieux assurer la continuité organique de la formation initiale et du perfectionnement» (Laurin, p. 12).

Cette approche sied bien à la perception même que l'on se fait du rôle du professeur: «Le développement de la carrière d'éducateur comporte, de manière pour ainsi dire intrinsèque, ses propres exigences de mise à jour et de renouvellement [...]. Il faut encourager la volonté de perfectionnement qui découle d'une pratique professionnelle consciencieuse et soucieuse de renouvellement» (Laurin, 1981, p. 11). C'est

également en ce sens que le Rapport Nadeau affirmait qu' «une politique de formation est inséparable d'une politique de perfectionnement. Le progrès des disciplines et des techniques enseignées au collégial, l'évolution des sciences de l'éducation et les changements rapides des mentalités des étudiants de tous âges exigent qu'on accorde une telle attention au perfectionnement des professeurs» (Conseil supérieur de l'éducation, 1975, p. 62). La Commission de l'enseignement professionnel reconnaît aux professeurs une responsabilité pédagogique et professionnelle dans leur recherche de perfectionnement, en notant cependant que cette responsabilité n'est pas qu'individuelle (Commission de l'enseignement professionnel, 1984a, p. 48).

Le Conseil des universités pousse sa réflexion plus loin et constate «que le système actuel ne permet pas de progression dans l'enseignement, qu'il empêche même de concevoir une diversification dans la nature et la complexité des tâches en enseignement» (Conseil des universités, 1984, p. 76). Evidemment il n'est pas facile de trouver «les mécanismes d'encouragement à l'excellence en enseignement, basés sur la responsabilité professionnelle de chaque enseignant, [...] d'identifier les mécanismes de passage reconnaissant les efforts personnels et professionnels de perfectionnement» (Conseil des universités, 1984, p. 77). Cependant le Conseil y trouve une dimension importante dans laquelle doit se situer la formation continue des professeurs.

Pour le Bureau international d'éducation, «l'objectif de la formation continue des enseignants est toujours de transformer les attitudes et les connaissances théoriques et pratiques des enseignants, c'est-à-dire d'agir psychologiquement et de modifier leur personnalité et leur comportement» (Bureau international d'éducation, p. 6). Pour Bonboir, ce processus n'est ni plus ni moins que celui d'une conversion: «la formation première apparaît comme la «construction» d'une mentalité pédagogique et la formation continuée [sic], en son premier temps, apparaît comme une reconversion de mentalité» (Bonboir, p. 144).

1.2.1 Rôle des professeurs

Pour plusieurs auteurs, l'efficacité même de tout le système scolaire réside dans la compétence et l'expertise des professeurs, souvent considérés comme les principaux agents du processus éducatif. Bien au delà des textes et des programmes scolaires, l'enseignant est le «levier principal capable de rehausser la valeur éducative des écoles» (Bergeron, 1980, p. 228). La Commission de l'enseignement professionnel fait remarquer que «la plus importante ressource interne pour l'enseignement dans les collèges est sans aucun doute le corps professoral» (Commission de l'enseignement professionnel, 1984a, p. 46). Le Rapport Nadeau fait la même remarque en affirmant que «la qualité, en éducation, repose, avant tout, sur les ressources

humaines mises au service de l'étudiant» (Conseil supérieur de l'éducation, 1975, p. 82). Dans la présentation d'un numéro de la revue «Journal of Teacher Education», spécialement consacré au présent thème, on insiste sur la nécessité du perfectionnement en affirmant que «beaucoup d'enseignants n'envisagent aujourd'hui leur survie que grâce à une formation en cours d'emploi» (cité par Rochais, 1980, p. 66). Paré reprend des termes presque semblables en affirmant: «le perfectionnement est une nécessité dans le monde où nous vivons, il pourrait même devenir une condition de survie dans la mesure où nous aurons de plus en plus à résoudre des problèmes pour lesquels plus personne n'a de solution toute faite» (Paré, 1983, p. 176).

Le Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, à la suite de près de six années de travaux dans plusieurs pays de l'OCDE affirme:

> Quelles que soient les caractéristiques des stratégies nouvelles d'enseignement et d'apprentissage mises en oeuvre, les fonctions, les attitudes et les qualifications des enseignants joueront toujours un rôle fondamental. (cité dans ministère de l'Éducation, 1983, p. 42).

Pineau y voit même là un enjeu professionnel fondamental: «Le perfectionnement n'est plus une activité épisodique, affectant peu la qualification de la force de travail, sa distribution et son utilisation. Il tend à devenir une activité continue [...]. Le contrôle de cette activité continue par les enseignants, comme groupe professoral, ne représente alors pas seulement pour eux un intérêt financier, mais constitue un enjeu professionnel central pour maîtriser le développement de leur profession» (Pineau, 1978a, p. 56).

A cet égard, on a comparé la situation des professeurs aux conditions faites aux différentes corporations professionnelles (ministère de l'Éducation, 1983, pp. V-25 à V-28). Ainsi le Code des professions fait remarquer qu'en vertu de leur code de déontologie, les professionnels ont «une obligation morale de participer à des activités de formation et d'information dans le domaine où ils exercent leur profession» (Office des professions. La formation des professionnels, 1979, p. 52, cité dans ministère de l'Éducation, 1983, p. V-26). Différents moyens incitatifs sont suggérés; quant aux procédés coercitifs, un certain consensus de non-effet se dégage de quelques recherches aux Etats-Unis et au Canada (ministère de l'Éducation, 1983, V-27 et V-28).

1.2.2 Recertification constante?

On est ainsi amené à s'interroger s'il ne faut pas rendre obligatoire le perfectionnement, en instaurant, par exemple, un système de recertification ou de renouvellement du permis d'enseigner. Le Conseil des universités, dans ses «Commentaires au ministre de l'Education sur la formation et le perfectionnement des enseignants», a fait le bilan des politiques utilisées par les Américains sur le sujet (Conseil des universités, 1984). On note ainsi que près de la moitié des Etats américains ont adopté un système de renouvellement périodique de la certification, principalement pour deux raisons: les autres professions fonctionnent de cette façon; de plus, on constate un meilleur respect par le public des professionnels dont la compétence est assurée par des exigences de formation continue (Conseil des universités, 1984, p. 66).

Plusieurs objections sont cependant apportées à l'encontre de cette politique:

- elle s'oppose à la responsabilité personnelle que tout professionnel doit développer dans l'exercice de ses fonctions;
- elle contribue à faire du perfectionnement une réponse à des normes extérieures et non aux exigences mêmes du mieux-être et du mieux-faire du professeur;
- elle crée une nouvelle instance administrative, pouvant alourdir encore le milieu scolaire (Conseil des universités, 1984, p. 66).

Pour le Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants de la Commission d'étude sur les universités, une telle politique est unique et discriminatoire pour les enseignants face aux autres groupes de professionnels, et s'inscrit dans un complexe d'«idéologie de rattrapage» (Commission d'étude sur les universités, p. 39).

Il semble cependant que certains Etats américains aient réussi à développer des programmes intéressants de perfectionnement, malgré le fait qu'ils soient inclus dans une politique de recertification obligatoire. Ainsi par exemple en Caroline du Nord, où les professeurs doivent accumuler neuf unités de crédits de perfectionnement à tous les cinq ans, on permet l'utilisation des ressources suivantes dans le choix des activités:

- expérience dans l'enseignement: un crédit par année (maximum=3);
- voyage éducationnel: les objectifs doivent être approuvés par un responsable (maximum=3);
- activités de perfectionnement locales (aucune limite);
- cours universitaires (aucune limite);
- activités individualisées: plan de travail, programme d'étude, projet expérimental d'un groupe ou d'un individu (maximum=6);
- unités C.E.U. («Continuing Education Units»: similaires aux crédits

universitaires, mais peuvent être obtenus auprès de divers organismes reconnus) (aucune limite). (COPIE, 1979c, p. 75).

1.3 Aspects sémantiques

En consultant différents documents sur le présent sujet, nous avons constaté que les auteurs utilisaient parfois des termes très différents pour signifier la même chose ou, parfois avec des termes semblables, faisaient référence à des univers bien distincts. Ainsi le terme «perfectionnement» est «loin d'être univoque et clair» (Conseil des universités, 1984, p. 33) et comme l'a noté Pineau «on assiste à l'émergence d'une floraison terminologique qui témoigne des orientations multiformes que peut prendre le perfectionnement» (1978a, p. 29). Pour le Bureau international d'éducation, «la formation continue des enseignants est un phénomène très complexe auquel sont associées des notions générales et vagues qui décrivent des réalités différentes[...]. Les difficultés terminologiques [...] sont le symptôme du vigoureux développement que connaît la formation continue des enseignants» (Bureau international d'éducation, pp. 5-6).

Nous avons été habitués dans la tradition québécoise à distinguer entre la formation initiale du professeur et le perfectionnement exécuté en cours d'emploi. Cette distinction est cependant de plus en plus contestée et rejetée par un bon nombre d'intervenants. D'autres termes sont venus s'ajouter pour nuancer l'approche dichotomique. On a ainsi introduit des termes tels que «formation continue», «mise à jour», «recyclage», et le perfectionnement s'est vu coiffer de toutes sortes d'épithètes: horizontal, vertical, crédité, personnel, professionnel, organisationnel, spécialisé, adapté, collectif, individuel, pédagogique, disciplinaire, à court terme...

La distinction entre les deux concepts n'est pas facile, et comme nous l'avons noté plus haut, elle est carrément rejetée par certains. Ainsi selon l'aspect sous lequel on envisage la réalité, on pourra et devra nuancer son discours. On remarquera deux tendances principales dans la confrontation dichotomique des deux termes.

1.3.1 Séparation entre formation et perfectionnement

Pour certains, il est très important de distinguer ces deux phases, en regard de la formation professionnelle requise par l'enseignant pour exécuter son travail. On insistera alors, avec raison, sur le fait que les besoins du professeur en cours d'exercice sont nettement différents du jeune étudiant en voie de préparation à l'exercice d'une profession. On suggérera ainsi que ces deux entités soient distinguées,

tout autant pour des raisons administratives (qui est responsable de quoi? qui organise quoi?) qu'à des fins pédagogiques (les objectifs des deux phases étant différents, il faudra prendre des moyens différents pour atteindre ces fins) (Conseil des universités, 1984; Commission d'étude sur les universités, 1979).

Cette différenciation entre «formation» et «perfectionnement» a bien des raisons selon plusieurs auteurs et n'est pas que sémantique ou chronologique. En effet, on y voit là les assises mêmes des activités ou du contenu des activités qui constitueront chaque phase. Différents arguments seront utilisés en ce sens.

Ainsi la maturité professionnelle acquise par les intervenant–e–s modifie les besoins manifestés par ceux-ci (Arends, p. 197). Trop souvent aussi, a-t-on accordé beaucoup trop d'emphase à la formation en comparaison avec le perfectionnement. Comme si le perfectionnement n'était qu'une phase parcellaire et ponctuelle d'une carrière (Edelfelt, p. 10). Dans cet ordre d'idées, on reproche également à l'université de n'avoir pas su distinguer entre ces deux clientèles: «on a noyé la clientèle des maîtres en perfectionnement à l'intérieur des programmes réguliers, à travers les jeunes étudiants en formation initiale [...]. Il faut désormais traiter les enseignants de façon séparée et rejoindre la réalité de cette clientèle. Ils doivent être considérés comme des *étudiants de plein droit* et on doit mettre à leur disposition les ressources humaines et matérielles auxquelles ils ont droit» (Paré, 1980, p. 51).

La Fédération des cégeps fait des remarques semblables. Ainsi, elle écrit: «les professeurs s'inscrivent à des études à temps partiel suite à une expérience assez longue d'enseignement. Cette situation détermine chez eux des attentes et des besoins assez précis. Cependant les cours généralement disponibles n'ont pas été construits pour eux. Ils doivent suivre des cours conçus pour des étudiants qui ne sont pas encore entrés sur le marché du travail...» (Fédération des cégeps, 1979b, p. 3).

Cette distinction amènerait normalement la constitution d'activités qui soient différentes. Pour Arens et coll., les activités doivent être différentes des approches pédagogiques utilisées traditionnellement dans la formation initiale des professeurs (Arens, p. 199). Pour Guillouet et Lesage (p. 4), on doit «considérer la personne formée comme son propre agent de formation...se centrer sur la personne qui se forme et non sur le formateur».

Pour sa part, le Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants établit la différenciation entre la formation et le perfectionnement sur différents aspects: clientèles différentes; problèmes particuliers des adultes à l'université; les acquis, les antécédents, les contextes de vie des deux groupes, les besoins aussi (Commission d'étude sur les universités, p. 22).

1.3.2 Continuité entre formation et perfectionnement

Cependant sous d'autres aspects, il faut bien se rendre compte qu'on ne peut dissocier complètement ces deux phases. En effet la préparation de base ne peut être conçue comme «une formation terminale cherchant à inclure tout ce qu'il faut pour aller jusqu'au bout d'une carrière d'enseignant» (Commission d'étude sur les universités, p. 88). Rochais résume la situation de la façon suivante:

> On distinguait jusqu'à tout récemment deux moments dans la formation des enseignants: une formation initiale complète qui avait pour but de préparer aux activités d'enseignement, et des périodes de recyclage pour les maîtres en activité. Or cette conception de la formation et du perfectionnement des enseignants tend aujourd'hui à s'estomper devant l'idée d'une continuité ininterrompue dans la formation. La formation continue des enseignants apparaît comme un fait inéluctable qui doit être pris au sérieux dès la période de formation initiale. La formation ne s'achève pas à la sortie de l'université ou d'un stage pratique, elle doit se poursuivre, la vie durant, sous des formes qui varieront selon le contexte ou les besoins (Rochais, p. 66).

On justifie la continuité par le fait que les deux phases doivent faire face à des problèmes semblables: évolution des connaissances, complexité des habiletés à maîtriser, qualité de la pratique pédagogique... Elles doivent «naturellement s'enchaîner car elles poursuivent une même finalité ultime: l'amélioration de l'enseignement» (Commission d'étude sur les universités, p. 22).
De façon plus subtile également, certains auteurs s'opposeront à cette dichotomie, pour éviter qu'on associe trop facilement la formation de base au rôle de l'université et le perfectionnement au contexte du travail.

On insistera alors pour que le perfectionnement soit bien en continuité avec la formation initiale. On parlera d'«interpénétration des deux démarches», de «symbiose», de «complémentarité» (Laurin, p. 12). Pour certains une telle continuité signifie un alignement des programmes, c'est-à-dire que la formation initiale doit être un préalable à la participation à des programmes de perfectionnement. Mais pour le Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants, il n'en est rien. «La continuité n'exige pas un tel alignement. A notre avis, des régimes pédagogiques distincts — qui pourraient aller jusqu'à une personnalisation des programmes — devraient assurer à la fois la continuité et la différenciation» (Commission d'étude sur les universités, p. 22). La raison même de cette continuité se retrouve dans le fait qu'ultimement ces deux phases poursuivent une même fin, soit l'amélioration de l'enseignement (Commission d'étude sur les universités, p. 22).

Pour le Bureau international d'éducation, «parler de complémentarité entre la formation initiale et la formation permanente est une façon d'éluder en partie le problème, étant donné qu'il ne s'agit pas simplement de contacts et de continuité» (Bureau international d'éducation, p. 5). En effet, il peut arriver souvent que l'expérience acquise en cours d'expérience constitue un substitut à une formation de base; que l'orientation disciplinaire constitue une toute nouvelle fenêtre de travail pour l'intervenant; que le niveau de spécialisation atteint soit en nette brisure avec la préparation de base; que ce perfectionnement puisse porter sur des activités extra-scolaires (idem).

Pour mieux nuancer l'objet ou la forme du perfectionnement, on a ainsi créé de nouvelles appellations pour bien identifier les distinctions. Pour cerner les objectifs institutionnalisés du perfectionnement, on parlera, en URSS, davantage d'«accroissement des qualifications» que de perfectionnement des enseignants. En Allemagne, on distinguera les notions différentes de «formation permanente des enseignants» et la «formation supérieure des enseignants» (Bureau international d'éducation, p. 5).

1.4 Différentes définitions

Plusieurs ouvrages ont proposé des définitions diverses de la formation et du perfectionnement. Ces essais n'ont pas toujours été marqués de réussite. Nous rapporterons ici quelques typologies suggérées.

Comme nous l'avons noté plus haut, la typologie conventionnelle distinguant «la formation initiale» souvent universitaire, et le «perfectionnement» réalisé en situation d'exercice s'avère insuffisante. Cette distinction est souvent problématique pour différentes raisons:

- ce qui peut être perfectionnement pour l'un, peut être formation ou rattrapage pour l'autre;
- elle durcit quelque peu l'idée que la formation est un tout hermétique, suffisant en soi;
- elle s'oppose en quelque sorte à l'idée du concept d'éducation permanente étroitement liée aux individus, aux situations, aux besoins spécifiques;
- elle ne tient pas compte non plus, des motifs personnels, organisationnels ou professionnels de perfectionnement.

On a suggéré l'ajout, à la dichotomie formation-perfectionnement, de la dimension «recyclage» ou «mise à jour». Dans cette trilogie, la formation comporte le minimum de connaissances et d'habiletés requises pour enseigner; le

perfectionnement comporte des ajouts, non nécessairement essentiels à la formation, directement ou indirectement reliés à la tâche d'enseignant; le recyclage ou la mise à jour a pour but de modifier ou d'améliorer l'enseignement quotidien (David, p. 108).

Bien que mieux élaboré que le couple traditionnel, ces définitions nous apparaissent encore trop limitatives, particulièrement en ce qui a trait à la 3e composante (recyclage signifie selon nous davantage changement d'orientation que mise à jour).

Le service général des personnels des organismes d'enseignement (SGPOE) a défini le perfectionnement comme l'ensemble des «activités augmentant les connaissances, développant les habiletés ou modifiant les attitudes d'un employé dans l'exercice de sa fonction»; on en distingue alors trois types: organisationnel, fonctionnel, personnel (cité par Pineau, 1978a, p. 30).

Le Conseil supérieur de l'éducation a introduit la notion de perfectionnement «à la verticale» pour se référer à des activités apportant un supplément de formation pouvant s'accompagner d'une augmentation de scolarité et même amener un changement de tâche (recyclage). Le perfectionnement «horizontal» se rapproche davantage des activités plus ponctuelles organisées en milieu de travail selon des motifs ou des besoins davantage reliés à des circonstances particulières (Conseil supérieur de l'éducation, 1984a, p. 237).

Le ministère de l'Éducation a introduit la clarification suivante entre différents termes sur notre propos:

rattrapage: enrichissement de la formation initiale par des activités en cours d'emploi permettant «d'atteindre le niveau de formation requis pour enseigner»;

mise à jour: activités plus ponctuelles visant à «fournir un supplément de connaissances ou d'habiletés sans impliquer un changement de fonction ou de tâche»;

recyclage: approfondissement des connaissances ou acquisition des habiletés sans impliquer un changement de fonction mais pouvant convenir à un changement de tâches;

réorientation: acquisition de connaissances ou d'habiletés en vue d'occuper une nouvelle fonction (ministère de l'Éducation, 1983, p. V-30).

Cette distinction n'est pas encore parfaite et ne répondrait, selon le Conseil des universités, qu'à «des besoins administratifs et budgétaires» (Conseil des universités, 1984, p. 34). Ainsi le système actuel ne permettrait pas de distinguer:

- le perfectionnement **personnel** d'un professionnel de l'enseignement en vue de répondre à des besoins définis par lui visant tout autant l'approfondissement de ses connaissances, la mise à jour que l'acquisition de la maîtrise d'un nouveau

champ de savoir;

- le régime de perfectionnement **professionnel** des enseignants exigé par l'Etat ou l'école, et relié à de nouveaux besoins du régime pédagogique du monde scolaire (Conseil des universités, 1984, p. 34).

Cette distinction s'avère essentielle, selon le Conseil, si l'on veut départager les responsabilités qui incombent aux différentes instances (Université, milieu scolaire, Etat) dans la planification des politiques, l'organisation et le financement des activités de perfectionnement.

Le Bureau international d'éducation suggère qu'on utilise davantage les termes «formation continue» que «perfectionnement». Il faut entendre par formation continue, «la somme des différents procédés par lesquels le spécialiste en exercice devient principalement l'objet du processus éducatif». Cette formation continue peut elle-même se subdiviser en différentes facettes:

compensation: permet de combler les lacunes de la formation initiale; c'est ainsi qu'on parlera de «formation complémentaire», lorsqu'on traitera de formation adressée à des spécialistes formés à des disciplines autres que l'enseignement (techniciens, économistes, etc.);

adaptation: oriente la formation permanente en fonction des besoins des maîtres débutants et de leur initiation;

recyclage: vise à combler le fossé entre la qualification initiale du maître et les nouvelles connaissances que l'on exige de lui; on espère ainsi renforcer les compétences du maître dans la discipline qu'il doit enseigner;

élargissement: permet d'améliorer les qualifications du maître et d'acquérir les compétences requises pour enseigner une autre discipline;

spécialisation: vise l'acquisition de qualifications supplémentaires permettant d'occuper des postes connexes à l'enseignement: conseillers pédagogiques, cadres...;

actualisation: facilite l'acceptation et l'application des changements caractéristiques à l'innovation (Bureau international d'éducation, p. 6-8).

1.5 Efficacité du perfectionnement

On peut cependant se demander dans quelle mesure les activités de perfectionnement actuelles ont un impact du côté de la pratique des enseignants. Différentes interventions (Bertrand, p. 16; Le Conseil franco-québécois d'orientation pour la

prospective et l'innovation en éducation, 1979c, p. 67; Goyette et coll., pp. 22 et 33; Paré, 1980 p. 50 et Paré 1983, p. 187) ont mis en doute l'efficacité réelle des programmes existants: «Il s'en trouve même pour s'interroger sur les résultats nets de ces efforts et douter de leurs retombées réelles» (Laurin, p. 11).

On reproche surtout au perfectionnement le fait que les connaissances ou habiletés ne s'accompagnent pas, la majorité du temps, d'un transfert dans la pratique quotidienne de l'enseignant (Paré, 1980; Bertrand). Le cas semble particulièrement dramatique en ce qui touche un bon nombre d'activités de perfectionnement réalisées dans le cadre universitaire; dans de telles circonstances, on trouve particulièrement inadmissible que ce soit la seule forme de perfectionnement qui reste créditable (Paré, 1983).

Deux conditions semblent importantes pour que les activités de perfectionnement soient efficaces:

- l'enseignant doit avoir la conviction que le perfectionnement lui permettra de résoudre ses problèmes quotidiens;
- l'enseignant doit avoir la conviction que le milieu de travail encourage ce nouveau type de comportement (Goyette et coll., p. 33).

A cet égard, la Fédération des cégeps recommande cinq principes de base pour que le perfectionnement soit efficace. Le perfectionnement doit:

- favoriser des changements;
- faciliter l'acquisition d'habiletés par les participants, mais aussi favoriser leur développement intégral;
- être fondé sur la nature du besoin décelé à la situation au travail;
- favoriser la prise en charge par chaque participant de son propre programme de perfectionnement personnel;
- se structurer dans le contexte dynamique du développement individuel, du développement de groupe, du développement institutionnel (Fédération des cégeps, 1979a, p. 3).

Dans leur étude réalisée auprès de 2 800 enseignant–e–s du niveau primaire et secondaire, Cormier et ses collaborateurs ont cherché à connaître quels étaient les facteurs de succès identifiés par les professeurs en regard de leur profession. Par ordre d'importance on a obtenu les résultats suivants:

- expérience acquise en classe
- efforts de préparation et d'organisation
- aptitudes ou talents
- dons naturels pour l'enseignement
- échanges avec collègues et autres professionnels
- expérience de travail dans d'autres domaines

- formation et perfectionnement institutionnels pédagogiques
- formation et perfectionnement institutionnels non-pédagogiques
- expérience antérieure en tant qu'élève (Cormier, 1980, p. 19).

De tels résultats constituent selon nous une indication importante pour rapprocher les activités de perfectionnement du professeur, de son lieu de travail, de ses préoccupations quotidiennes, et des besoins spécifiques à son collège et à son département.

D'autres auteurs remarquent que le processus même dans lequel se déroule le perfectionnement est tout aussi important que le contenu lui-même. Ainsi Hutson note que «le processus même du perfectionnement devrait servir de modèle à ce que peut être un bon enseignement» (cité dans Paré, 1983, p. 186). Walker propose que «le perfectionnement soit réalisé sur le terrain, fondé sur l'acquisition de compétences réelles, et centré sur le processus plutôt que sur la simple acquisition de connaissances théoriques» (cité dans Paré, 1983, p. 184). Paré analyse ces commentaires de la façon suivante: «Il s'agit [...] de fonder le perfectionnement sur «la praxis». Les méthodologies utilisées, les formes de travail adoptées, les styles d'enseignement devraient se rapprocher eux aussi de la réalité des enseignants. On devrait trouver un certain isomorphisme entre le contenu du perfectionnement et la forme qu'il prend. Autrement dit, les universitaires devraient enseigner eux-mêmes de la même façon qu'ils proposent aux autres de le faire» (Paré, 1983, p. 184).

Enfin d'autres suggèrent de respecter certaines lignes directrices dans la préparation des programmes de perfectionnement:

- tenir compte du contexte particulier et des besoins manifestés par les professeurs dans leur pratique quotidienne (Bertrand, p. 17);
- donner une méthodologie pour passer de la théorie à la pratique (Bertrand, p. 17); faire les liens entre le savoir expérientiel et le savoir plus théorique (Bouchard, p. 114 ; Laferrière, p. 83);
- impliquer les professeurs dans les décisions touchant leur propre perfectionnement (Laferrière, p. 83);
- partir plus des personnes en situation que d'un savoir pré-existant; insister plus sur la production de connaissances personnelles que sur la reproduction de connaissances pré-établies (Bouchard, p. 17);
- rendre possible la diversité des cheminements que réclame la variété des acquis, des problèmes et des situations des enseignants en exercice (Commission d'étude sur les universités p. 19).

Chapitre 2
SITUATION ACTUELLE DU PERFECTIONNEMENT DES ENSEIGNANT-E-S

Ce chapitre traite d'abord des politiques provinciales couramment utilisées en ce qui a trait au perfectionnement. Nous y abordons également des exemples de politiques utilisées dans d'autres pays. Enfin, nous présentons quelques statistiques reliées aux activités de perfectionnement et susceptibles d'intéresser le lecteur.

2.1 Politiques provinciales

Au cours des années, certaines politiques touchant le perfectionnement des professeurs de l'enseignement professionnel ont été proposées. Ainsi en 1973, le Plan directeur I du ministère de l'Éducation visait la formation pédagogique initiale que devrait acquérir tout professeur de l'enseignement professionnel.

Ce Plan directeur devait s'appliquer au secondaire et au collégial, mais il fut refusé par les intervenant–e–s du collégial. En mai 1975, la Direction générale de l'enseignement supérieur du ministère de l'Éducation proposait «Le perfectionnement des maîtres en exercice de l'enseignement secondaire professionnel: Plan directeur». Même si officiellement le Plan s'adresse au niveau secondaire, le Ministère reconnaît qu'il peut s'appliquer aussi au collégial. Le plan comporte deux dimensions: «une spécialisation plus poussée dans les disciplines qui constituent le champ d'enseignement; et une culture personnelle plus étendue» (p. II).

On y retrouve principalement un diplôme universitaire de premier cycle en enseignement professionnel (90 crédits) et un diplôme universitaire de deuxième cycle comportant 30 crédits de scolarité et 15 crédits de mémoire.

Parmi les principales objections à ce Plan, on peut noter la réaction du Conseil supérieur de l'éducation qui lui reprochait de ne faire appel qu'à des programmes universitaires, sans utiliser adéquatement les ressources du milieu; le Conseil des universités notait qu'il y avait trop d'insistance sur la recherche de crédits (cité par Cloutier et coll., p. 31).

En 1978, lors de la publication du document «Les collèges du Québec. Nouvelle étape», on indique quelques principes directeurs sur lesquels devrait se fonder un programme de perfectionnement:

- spécialisation de niveau supérieur (ordinairement universitaire) exigée des professeurs du réseau collégial;
- formation appropriée à l'enseignement;
- reconnaissance d'une politique de formation inséparable d'une politique de perfectionnement;
- perception du perfectionnement comme une meilleure adaptation du professeur à sa profession, plutôt qu'une recherche de crédits (p. 62).

Pour appliquer ces principes, on propose de mettre en place les dispositions suivantes:

- diplôme de premier cycle dans la matière d'enseignement;
- programme universitaire de 30 crédits de formation spécifique à l'enseignement;
- préoccupation majeure que doivent accorder les collèges au perfectionnement de leurs personnels: détermination de plans de perfectionnement, utilisation des ressources en place pour assurer ce perfectionnement (pp. 62-63);
- reconnaissance à sa juste valeur de l'expérience industrielle pertinente et de la formation reçue en milieu de travail (p. 67).

Et récemment, à l'intérieur du document «Un projet d'éducation permanente: énoncé d'orientation et plan d'action en éducation des adultes» (Gouvernement du Québec, 1984a), on insistait sur l'importance de la mise à jour des enseignants face à l'évolution technologique.

Le ministère de l'Éducation, en vue de susciter des échanges et des débats sur la question, procédait, en 1983, à la publication d'un document sur «La formation et le perfectionnement des enseignants du primaire et du secondaire». Ce document traite en profondeur des politiques touchant à la fois la formation et le perfectionnement des professeurs. Il constitue surtout une élaboration de politiques générales pour le primaire et le secondaire. Les professeurs du collégial doivent s'armer de patience en sachant que «d'autres propositions sont en voie d'élaboration pour eux» (ministère de l'Éducation, 1983, p. i).

Enfin le décret tenant lieu de convention collective (au moment de l'enquête) constitue la réalisation des politiques reconnues par le Ministère. Parmi les points qu'il faut souligner, notons:

- un budget de 137, 00$ par professeur, accordé au collège pour l'année 1984-1985; ce budget est augmenté de 21, 58$ par professeur, si le collège est considéré éloigné des centres universitaires de Montréal, Québec et Sherbrooke;
- les cours suivis au collège sont gratuits; «sur demande, on doit aménager l'horaire du professeur de façon à lui permettre de suivre des cours ou de

poursuivre des travaux de perfectionnement». Il n'y a pas de réduction de tâche;

- les congés de perfectionnement avec salaire supposent un engagement pour le professeur de rester rattaché au collège pendant un certain temps;
- les congés de perfectionnement ne modifient pas les «droits et avantages que procure une année d'enseignement»;
- la composition et le mandat du comité de perfectionnement y sont définis. Ces fonctions consistent surtout à:
  - √ établir des priorités de perfectionnement;
  - √ définir les programmes de perfectionnement;
  - √ administrer le budget qui y est consacré;
  - √ établir les critères d'éligibilité et la sélection des projets retenus (Gouvernement du Québec, 1984b).

2.2 Politiques étrangères

Le Conseil des universités a procédé à une analyse comparative de la situation du perfectionnement des enseignant–e–s des Etats-Unis avec celle vécue par les professeurs du Québec. On dénote principalement comme problème, du côté américain: les difficultés de partage des responsabilités entre le milieu scolaire, l'Etat, les enseignants et les organisations professionnelles, ainsi que les difficultés d'adaptation du milieu universitaire aux besoins du monde scolaire. Mais on y remarque la même importance et la même urgence des efforts à consacrer à l'amélioration des conditions de perfectionnement, pour la situation québécoise.

On souligne ces quelques aspects particuliers:

- la responsabilité de l'éducation relève de chaque Etat;
- en 1980, 75 % des Etats exigeaient une recertification périodique;
- en 1980, les 2/3 des Etats avaient un système de reconnaissance du perfectionnement exclusivement ou partiellement centré sur la formation continue **«non créditée»**, ce qui ne se fait pas sans heurts en regard du perfectionnement universitaire;
- une tendance de plus en plus grande à la «professionnalisation» de l'enseignement crée certaines oppositions entre les organismes gouvernementaux responsables et les organisations professionnelles ou syndicales;
- le renouvellement de la certification a ses adhérents et ses opposants;
- le partage des responsabilités de financement n'est pas facile à réaliser.

La responsabilité accordée à chacun des intervenants est la suivante:

- le milieu scolaire:
  elle est très importante, car elle peut comprendre l'évaluation des besoins, le choix des moyens, les modèles d'organisation (comités locaux ou districts

scolaires), et parfois les procédures de certification et de reconnaissance des activités réalisées;

- les organisations professionnelles et syndicales:
  dans la majorité des cas, le perfectionnement réalisé par ces organismes n'est pas «crédité»;
- le «Federal department» et l'Etat:
  la majorité des ressources et responsabilités nationales sont confiées à chaque Etat. Celui-ci «est donc responsable d'établir des politiques de formation continue pour les enseignants relevant de leurs districts scolaires respectifs». Ainsi 90 % des états américains ont une législation touchant la formation continue des enseignants et comprenant des mesures incitatives ou de participation obligatoires reliées au renouvellement de la certification. (Conseil des universités, 1984, pp. 58-68; annexe 3, pp. 1–12).

Il est également utile de souligner ici quelques expériences particulières rapportées, en 1979, par le Conseil franco-québécois d'orientation pour la prospective et l'innovation en éducation (COPIE).

En France

On signale le programme de formation appelé «année de rénovation pédagogique» de l'Institut Supérieur de Pédagogie de l'Institut Catholique de Paris. Il s'agit d'un programme de formation continue (en cours d'exercice) à temps plein pour un an. Ce perfectionnement s'adresse à des professeurs travaillant depuis au moins trois ans. Leur dégagement est défrayé par le ministère français du Travail et par le stagiaire, et est «crédité» (Conseil franco-québécois d'orientation pour la prospective et l'innovation en éducation, 1979a).

Au Danemark

L'Ecole royale d'Etudes pédagogiques, qui n'est pas une université mais relève quand même de la Direction de l'enseignement supérieur, a été spécifiquement créée pour assurer la formation continue des professeurs. Lorsqu'un professeur participe à au moins trois heures de cours par semaine pendant toute une année, il a droit à une décharge professionnelle partielle selon l'échelle suivante:

- 2 heures d'enseignement en moins pour 3 heures/semaine de cours suivis;
- 3 heures d'enseignement en moins pour 4 heures/semaine de cours suivis;
- 5 heures d'enseignement en moins pour 5 heures/semaine de cours suivis;
- 6 heures d'enseignement en moins pour 6 heures/semaine de cours suivis (COPIE, 1979b).

En Caroline du Nord

Nous avons déjà donné aux pages précédentes les caractéristiques du système

américain. Le Conseil franco-québécois d'orientation pour la prospective et l'innovation en éducation rapporte l'exemple de la situation du perfectionnement vécue en Caroline du Nord. Les enseignant–e–s doivent y accumuler neuf unités de crédits renouvelés sur une période de cinq ans. Plusieurs activités peuvent servir à cette fin:

- expérience dans l'enseignement
- voyage éducationnel
- perfectionnement local
- cours universitaires
- activités individualisées sous la responsabilité de l'organisme
- unités CEU (définies plus haut).

On souligne ainsi que le «Staff Development» exerce des pouvoirs traditionnellement détenus par les universités; que les besoins sont mieux cernés, et que la responsabilité locale y est mieux développée (Conseil franco-québécois d'orientation pour la prospective et l'innovation en éducation, 1979c, p. 75).

2.3 Quelques statistiques intéressantes

L'importance du perfectionnement est généralement bien sentie par les professeurs. Ainsi la Commission d'étude sur la formation des adultes identifiait, pour les années 1975 à 1981, la «présence constante et régulière de près d'un enseignant sur quatre à des cours de perfectionnement à l'université» (1982, p. 95).

De plus, selon le Comité provincial consultatif de perfectionnement des instituteurs, «c'est dans une proportion de 80.7 % que les enseignants ont suivi, depuis le début de leur carrière, des activités de perfectionnement «modifiant la scolarité» (cité par ministère de l'Éducation, 1983, p. V-5). Dans la même enquête, on notait également que 42 % des professeurs avaient suivi au cours des trois années précédentes (1975-1978) des activités de perfectionnement «ne modifiant pas la scolarité» (cité dans ministère de l'Éducation, 1983, p. V-5). Quant au temps consacré à ces activités de perfectionnement, une enquête de la Fédération des cégeps en 1978 (Rapport de 1980, p. 452) révélait que près de 56 % des professeurs qui avaient suivi des activités de perfectionnement y avaient consacré plus de 50 heures au cours de l'année. Remarquons enfin que près de quatre professeurs sur cinq suivent ces activités de perfectionnement à temps partiel (selon le Comité provincial consultatif de perfectionnement des instituteurs, cité dans ministère de l'Éducation, 1983, p. V-5).

A la suite de l'analyse des activités de perfectionnement réalisées par les professeurs du réseau collégial dans le cadre de deux programmes de subvention de la Direction générale de l'enseignement collégial, Tisseur (1985), dans une étude non publiée, note

que 90 % des institutions collégiales publiques ont utilisé ces programmes de soutien.

Selon le Rapport du Comité provincial consultatif de perfectionnement des instituteurs, la proportion des «activités modifiant la scolarité» en regard des «activités ne modifiant pas la scolarité» a évolué:

	Modifiant la scolarité	Ne modifiant pas la scolarité
1975-1976	72,3%	27,7%
1976-1977	63,0%	37,0%
1977-1978	62,0%	38,0%

(cité par ministère de l'Éducation, 1983, p. V-7).

Selon Rhéaume, les cours universitaires dans la discipline d'enseignement constituent la forme de perfectionnement la plus répandue (Rhéaume, p. 66).

Dans leur étude, Cormier et ses collaborateurs démontrent qu'avant 1980, près de 50% des enseignants ont réalisé presque tout leur perfectionnement à l'université; seulement 12 % l'ont réalisé ailleurs; le 1/3 des professeurs ne se sont pas ou très peu impliqués dans des activités de perfectionnement (Cormier, 1980, p. 33). Des valeurs semblables étaient obtenues en 1978 par la Fédération des cégeps (Rapport de 1980, p. 465). Par ailleurs, dans une étude des coûts en 1980-1981, on établissait pour les commissions scolaires un pourcentage d'activités de perfectionnement se répartissant presqu'également en études («formel»), et en stages ou colloques («informel») (ministère de l'Éducation, 1983 V-7). Ces statistiques semblent montrer une certaine évolution des activités suivies par les professeurs. Les données recueillies par notre propre questionnaire, et révélées en première section de ce rapport, confirment cette évolution.

Quant à l'impact du perfectionnement, Cormier et ses collaborateurs notent que 62 % des répondant–e–s à leur enquête ont vu leur scolarité augmenter d'au moins un an grâce à des activités de perfectionnement. Le quart des répondant–e–s ont, d'ailleurs, accumulé au moins trois années de scolarité de cette façon. Remarquons que ces années ne représentent que celles qui ont été reconnues par l'employeur pour des fins salariales et ne comprennent pas les activités «non-créditables».

Le niveau de scolarité des enseignant–e–s est ainsi passé d'une moyenne de 14.9 années en 1973-1974 à 16.2 en 1983-1984 (selon ministère de l'Éducation, 1983, p. V 10 et Conseil des universités, 1984, p. 39). Cet accroissement de la scolarité peut être dû en partie à l'arrivée de nouveaux professeurs dans le réseau, mais, selon Lespérance, «70.9 % des gains acquis dans la formation est attribuable [sic] au perfectionnement des maîtres dans l'exercice de leurs fonctions» (André Lespérance.

«Formation initiale et perfectionnement des enseignants», cité dans ministère de l'Éducation, 1983, p. V-11). Notons, en terminant, qu'en ce qui a trait aux professeurs de l'enseignement professionnel, les valeurs obtenues semblent inférieures aux moyennes générales. Ainsi en 1977–1978, 31 % des professeurs de l'enseignement secondaire professionnel n'avaient que 14 années de scolarité ou moins.

Nous avons, pour notre part, traité de la situation actuelle relative au perfectionnement des professeurs de l'enseignement professionnel de niveau collégial, dans la première partie de ce rapport.

Chapitre 3
SPECIFICITE DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL

Face à la problématique du perfectionnement, la majorité des auteurs considèrent que les conditions des professeurs oeuvrant au secteur professionnel nécessitent une approche spécifique et particulière. Nous verrons, dans ce chapitre, en quoi les auteurs identifient ces particularités du secteur professionnel.

3.1 Généralités

On a parfois considéré l'enseignement professionnel comme une entité autonome et on a déjà parlé du «monde de l'enseignement professionnel» (Cloutier et coll., p. 15). On a également cerné l'originalité de cet enseignement, coincé entre le marché du travail et le monde de l'éducation, et donc susceptible d'en subir les pressions diverses (Cloutier et coll., p. 73).

L'opposition entre le «travail intellectuel» et le «travail manuel» a constitué une dichotomie facile sur laquelle se sont créés bien des préjugés envers cette forme d'enseignement. Du Rapport Parent à «La formation professionnelle des jeunes», on n'a cessé de clamer l'importance qu'occupe cet enseignement et d'en valoriser le contenu face aux différents programmes du monde scolaire. Différentes raisons historiques, ou la structure même du réseau scolaire, pourraient expliquer un tel état de choses (Conseil supérieur de l'éducation, 1975, p. 80).

L'intégration, par le Rapport Parent, du secteur professionnel dans les polyvalentes et les cégeps visait à un rapprochement des deux enseignements de façon à réduire le fossé qui les séparait et ainsi valoriser le secteur professionnel (Mulherin, p. 18). Cette intégration se justifiait également, selon le Rapport Nadeau, par le fait qu'il n'y a qu'une seule formation post-secondaire, et qu'il n'y a pas de distinction ou d'opposition entre le secteur général et le secteur professionnel. Tout enseignement vise à préparer l'élève à prendre des responsabilités dans la société, à remplir une fonction, à y vivre consciemment. Tout enseignement est donc, en ce sens, «professionnel» (Conseil supérieur de l'éducation, 1975, pp. 80-81).

Cependant, cette intégration ne fut pas acceptée par tous. En effet, pour certains, il était préférable de bien distinguer les deux secteurs afin d'y accorder une importance relative, tout au moins égale. Ainsi pour le Conseil du Patronat, en 1975, «la revalorisation de l'enseignement professionnel passe par la reconquête d'une autonomie qui lui permettra de s'affirmer comme entité propre». On devrait donc constituer des campus spécialisés, créer une direction générale de l'enseignement

professionnel, et constituer un régime pédagogique spécifique à l'enseignement professionnel (cité dans Parisé, pp. 21-22). Pour d'autres, cette intégration est boiteuse à bien des points de vue. «Dans une certaine mesure, les professeurs de l'enseignement professionnel perdent leur marginalité et le statut inférieur qui y est attaché, mais se trouvent devant la menace de l'exclusion s'ils n'acquièrent pas les attributs (diplômes, etc.) que détiennent ceux de l'enseignement général» (Groupe d'étude en enseignement professionnel, cité par Pineau, 1978a, p. 33). En d'autres mots, l'intégration serait loin d'être réalisée dans les conditions de travail offertes à ces professeurs.

Dans un tel contexte, on se demande si les professeurs qui oeuvrent au collégial doivent être considérés comme des «spécialistes d'une discipline» ou des «professionnels de l'enseignement» (Cloutier et coll., pp. 74-75). Par voie de conséquence, on s'interroge sur la prédominance qu'il faudrait accorder, lors de la formation ou du perfectionnement, à la discipline ou à la psycho-pédagogie. Cependant, on s'entend pour dire que «la qualité, en éducation, repose, avant tout, sur les ressources humaines mises au service de l'étudiant. Le rendement des programmes dépend beaucoup des agents coopérateurs» (Conseil supérieur de l'éducation, 1975, p. 82) et ainsi «il faut accroître les possibilités de perfectionnement des enseignants du secteur professionnel» (Conseil supérieur de l'éducation, 1984a, p. 252).

3.2 Classification des enseignant–e–s

Plusieurs auteurs ont fait remarquer que le système actuel de classification des professeurs était injuste pour les professeurs de l'enseignement professionnel. L'on sait que ce système se fonde à la fois sur le nombre d'années de scolarité et le nombre d'années d'expérience d'enseignement. Or beaucoup de professeurs ont été recrutés pour l'enseignement professionnel en raison de leur expertise et leur expérience de travail dans une discipline. La majorité du temps cette expérience n'est pas reconnue par les conventions collectives pour les fins salariales. On recrute les professeurs sur un critère et on les paie sur un autre (Cloutier et coll., p. 14). L'intégration aurait pu ainsi se faire sans nécessairement recourir à des normes identiques (Aubin, p. 8).

Pour Pineau, cela place ces professeurs dans un curieux dilemme: éviter la «déqualification professionnelle» en allant chercher un perfectionnement non-reconnu mais pertinent à l'extérieur du monde scolaire sans obtenir d'avantages salariaux; ou éviter la «déclassification salariale» en suivant un perfectionnement moins pertinent mais reconnu pour les fins salariales (Pineau, 1978a, p. 33). Dans un tel contexte, les enseignant–e–s sont porté–e–s à rechercher un perfectionnement factice: «pour «rattraper» leurs collègues du général, les professeurs du

professionnel vont préférer des études menant à des diplômes plutôt que des activités variées de perfectionnement conçues en fonction de leurs besoins réels» (Aubin, p. 9; Cloutier et coll., p. 14).

Dans une telle situation, différents intervenants recommandent ainsi que:

- d'autres facteurs puissent être considérés dans l'établissement de la scolarité;
- d'autres activités de perfectionnement soient reconnues officiellement: expérience de travail, recherche (Cloutier et coll., p. 14; Commission de l'enseignement professionnel, 1984a, p. 56);
- un nouvel organisme de reconnaissance d'activités «créditables» soit mis en place;
- soit rendu possible l'avancement accéléré en tenant compte de la diversité des tâches et du rendement (Conseil supérieur de l'éducation, 1975, p. 78);
- soit faite une reconnaissance des apprentissages pratiques dans la discipline, non liée nécessairement à l'acquisition des diplômes et à un apprentissage exclusivement scolaire (Fédération des cégeps, 1979a, p. 10).

Le Conseil des universités proposait «que le ministère de l'Éducation reconnaisse, à des fins salariales, dans ses règles de classification et d'accréditation, une année de scolarité pour le perfectionnement dans le métier requis comme admission au baccalauréat en enseignement professionnel» (Conseil des universités, 1983, p. 4).

Le même Conseil recommandait «que soit créé un nouveau mécanisme de reconnaissance des activités de perfectionnement basé sur le pluralisme des filières de perfectionnement et des intervenants [...]. Cet organisme devrait être rattaché à un organisme externe au MEQ et constitué en majorité des professionnels de l'enseignement et pour l'autre partie dés autres partenaires impliqués dans l'enseignement et le système scolaire [...]. Des critères de qualité et de pertinence devraient être définis à l'avance afin de reconnaître des activités telles que:

- l'expérience dans l'enseignement
- les études universitaires
- les activités de formation continue organisées par le milieu scolaire
- les activités de perfectionnement organisées par les associations professionnelles d'enseignants
- des projets de travail individuel ou de groupe, proposés par des enseignants
- les colloques et voyages d'études
- des activités de perfectionnement données par les universités en dehors des programmes et cours crédités» (Conseil des universités, 1984, pp. 75-76).

Il faut souligner que déjà en 1978 le document «Les collèges du Québec: nouvelle étape», recommandait de «reconnaître à sa juste valeur l'expérience industrielle pertinente et la formation reçue en industrie» (ministère de l'Éducation, 1978,

p. 67). Cette proposition n'a malheureusement pas eu de suites rapidement dans tous les collèges.

3.3 Recrutement et vieillissement

On s'est plaint dans les années 70 que les conditions de travail offertes aux professeurs de l'enseignement professionnel n'étaient pas compétitives avec le marché du travail ou l'industrie (Aubin, p. 9; Cloutier et coll., p. 13).

Dans l'état actuel des choses, au moment où les effectifs des professeurs sont plus à la baisse qu'à l'heure du recrutement, on s'intéresse davantage au phénomène du vieillissement du corps professoral. Issus des anciens instituts techniques ou écoles de métiers, un certain nombre de professeurs de l'enseignement professionnel peuvent constituer parfois un groupe comptant plusieurs années d'expérience. Bien que l'expérience constitue un atout important, il n'en demeure pas moins que le vieillissement collectif et individuel peut devenir un handicap sérieux dans l'ajustement à de nouveaux programmes, à de nouvelles orientations ou à l'inclusion de nouvelles technologies. Tout un fossé peut séparer la formation reçue par les professeurs, l'expérience vécue dans les premières années de travail et les conditions dans lesquelles ils doivent évoluer présentement (Commission de l'enseignement professionnel, 1984a, p. 47).

3.4 Besoins des professeurs

De façon générale, on s'entend pour dire que les activités de perfectionnement doivent être «adaptées aux besoins des professeurs, suivre de près l'évolution technologique et celle des secteurs de travail et répondre aux impératifs de restrictions budgétaires déterminés par le contexte socio-économique» (Commission de l'enseignement professionnel, 1984a, p. 56).

Aussi les besoins des professeurs sont habituellement classés en deux catégories: les besoins psycho-pédagogiques reliés à l'enseignement d'une discipline et les besoins reliés à l'évolution de la discipline elle-même.

On insistera souvent sur l'évolution technique caractérisant les disciplines (du moins un certain nombre de disciplines) de l'enseignement professionnel. On parlera alors de la rapidité avec laquelle ces modifications se produisent, et les répercussions qu'elles comportent pour les intervenant–e–s, tant sur le contenu des enseignements professionnels, que sur les méthodes d'enseignement (Cloutier et coll., p. 81;

Commission de l'enseignement professionnel, 1984a, p. 50). En même temps, ces enseignant–e–s devront se tenir en relation avec le milieu de travail, chose qui ne sera pas facile «à cause de leur accaparement à l'école et du peu de congés de perfectionnement qu'on leur accorde» (Conseil supérieur de l'éducation, 1984a, p.242), de même que «du peu de sensibilisation de l'industrie aux programmes scolaires et aux diverses demandes et besoins de formation pour chacun» (Mulherin, p.43). Cette situation, bien qu'étant différente, sera particulièrement de convenance pour les jeunes universitaires, ayant peu d'expérience industrielle ou de travail (Cloutier et coll., p. 80).

En même temps qu'ils sont confrontés aux besoins reliés à la discipline, les professeurs de l'enseignement professionnel doivent poursuivre un perfectionnement en pédagogie:

> Nous sommes cependant conscients que l'amélioration de la pratique de l'enseignement ne peut se faire indépendamment d'une mise à jour dans le domaine de la discipline enseignée et le programme de formation d'un enseignant doit tenir compte de ces deux pôles: formation psycho-pédagogique et formation dans la spécialité du champ d'enseignement (Lapierre, p. 16).

Pour un certain nombre de professeurs de l'enseignement professionnel, le perfectionnement en pédagogie ne constitue, en fait, qu'une formation initiale puisqu'ils peuvent ne pas avoir été formés à l'enseignement (Conseil supérieur de l'éducation, 1984b, p. 23).

Il faut d'ailleurs remarquer que ces besoins de perfectionnement sont aussi de deux ordres: certains proviennent de l'expérience antérieure et de la formation différente de chacun, alors que d'autres sont issus de l'évolution même de la discipline ou de la technique à enseigner (Cloutier et coll., p. 79).

3.5 Perfectionnement en regard de la formation initiale dans le contexte de l'enseignement professionnel

On compare souvent la formation initiale et le perfectionnement des professeurs oeuvrant à l'enseignement général à ceux des enseignants oeuvrant dans l'enseignement professionnel afin de souligner les particularités et les conditions spécifiques dans lesquelles ces deux groupes doivent évoluer. Certains vont même jusqu'à dire qu' «au Québec, on ne dispose pas encore d'un système vraiment efficace de formation initiale des enseignants du secteur professionnel» (Conseil supérieur de l'éducation, 1984b, p. 21b).

Les distinctions originent souvent du cheminement par lequel se forment les enseignants des deux groupes; dans l'enseignement général, il correspond aux étapes suivantes: études collégiales, études universitaires, pratique en milieu scolaire; alors que dans l'enseignement professionnel, le processus consiste davantage en une formation technique spécialisée, un emploi dans le monde du travail, et une pratique en milieu scolaire (Conseil supérieur de l'éducation, 1984a, p. 227)

Ce cheminement distingue nettement les deux groupes, particulièrement au niveau de la formation psycho-pédagogique, qui doit souvent se réaliser «sur le tas» pour les professeurs de l'enseignement professionnel «laissés à eux-mêmes face à leurs problèmes d'adaptation au contexte d'enseignement» (Conseil supérieur de l'éducation, 1984b, p. 21). Ils doivent ainsi souvent «se donner à rebours une formation que chaque enseignant doit posséder» (Conseil supérieur de l'éducation, 1984a, p. 232).

Lorsqu'on voudrait que les enseignants du secteur professionnel suivent la même «filière» que ceux de l'enseignement général, on rencontre souvent plus de problèmes que de solutions. Ainsi, les compétences reliées à la formation professionnelle collégiale et universitaire peuvent être bien différentes. «Pour être professeur de menuiserie, faut-il être technicien en matériaux, technologue du bois ouvré ou ingénieur civil?» (Conseil supérieur de l'éducation, 1984b, p. 22). La formation universitaire d'ingénieur prépare-t-elle à l'enseignement? La formation pédagogique est-elle bien applicable à la discipline enseignée? Est-ce du côté de l'université, ou plutôt du côté du monde du travail que le professeur doit aller chercher sa formation ou son perfectionnement?

La Commission d'étude sur la formation des adultes recommandait que «pour instaurer un certain équilibre entre les différentes catégories d'enseignants, et étant donné les besoins de perfectionnement identifiés, les instances intéressées favorisent surtout le perfectionnement des enseignants et enseignantes du secteur dit «professionnel», de même que celui des enseignants et enseignantes du primaire» (ministère de l'Éducation, 1983, p. V-62).

En 1983, le Ministère situait le problème, pour les niveaux primaire et secondaire, sous l'alternative suivante: ou bien il faut exiger des futurs maîtres de l'enseignement professionnel ainsi que de tous les autres maîtres une formation au cours de trois années universitaires; ou bien il faut maintenir l'exigence actuelle d'une formation pédagogique d'un an à l'université, laquelle peut s'acquérir tout en enseignant grâce à une autorisation temporaire (ministère de l'Éducation, 1983, pp. IV-19 et 20).

Le Ministère incline vers la première de ces deux voies pour les motifs suivants: d'une part, la relance et le renouveau de la formation professionnelle des jeunes

nécessitent une compétence large et approfondie chez les maîtres; d'autre part, il n'y a pas de raison que l'enseignement professionnel ait un statut moindre que celui de l'enseignement général.

3.6 Motifs de perfectionnement

On a souvent reproché au système actuel liant la scolarité à la rémunération de ne pas permettre l'identification des «motivations profondes» des enseignants s'engageant dans des activités de perfectionnement et de créer ainsi des situations artificielles où la «course aux crédits l'emporte sur les besoins réels du professeur» (Conseil supérieur de l'éducation, 1984a, p. 244). D'ailleurs on conteste de plus en plus ce modèle réductionniste du perfectionnement auquel on reproche «de vouloir culpabiliser les enseignants et à les faire voir comme du monde qui se perfectionne juste pour les augmentations de salaire» (Centrale de l'enseignement du Québec, 1984, p. 75). D'une part, on rejette l'approche «angélique» voulant ni plus ni moins que le salaire soit quasiment «honteux» dans l'activité du professeur. D'autre part, on démontre à partir de certaines études que la dimension «monétaire» ne constitue qu'un motif parmi d'autres.

Dans une étude réalisée en 1978 par le Comité provincial consultatif de perfectionnement des instituteurs, on identifie comme les trois principaux motifs du perfectionnement (crédité ou non-crédité): «l'amélioration de la compétence», «l'augmentation des connaissances», et «l'adaptation aux changements en éducation». «L'obtention d'un meilleur salaire» n'arrive qu'en quatrième place (cité par ministère de l'Éducation, 1983, p. V-15). Robineault, dans une étude réalisée auprès d'enseignants en perfectionnement à l'université, identifie l'«avancement professionnel» comme motif principal, suivi par l'«intérêt cognitif» et le «service social»(me préparer à servir la collectivité).

D'autre part, dans une étude déjà citée, Cormier et ses collaborateurs notent que «60% des enseignants seraient prêts à participer à des activités de perfectionnement non-créditées» et également que 30 % soutiennent que les cours universitaires perdent de leur crédibilité parce qu'ils sont trop étroitement associés à la rémunération; cependant deux professeurs sur trois ne désirent pas que l'on modifie les règles du jeu liant la scolarité et la rémunération (Cormier, 1980, pp. 76-78). Ces différences s'expliqueraient selon les auteurs par le fait que les enseignants qui remettent en cause la politique actuelle sont désireux de participer à du perfectionnement, qu'il soit crédité ou non. Ceux qui sont insatisfaits de leur salaire, ne veulent s'inscrire qu'à des activités susceptibles de l'améliorer.

Pour Cormier et différents auteurs, l'impact de l'augmentation salariale devient une

source de motivation externe susceptible de changer l'élan poussant les professeurs à la recherche d'une meilleure réalisation de leur travail. Or ce duel «motifs externes-motifs internes» constitue une dynamique pouvant influencer le déroulement, la permanence ou la réversibilité d'activités. Cormier cite une étude de Deci:

> des personnes qui avaient entrepris des tâches pour le simple plaisir de la chose, donc pour des motifs purement intrinsèques, perdaient assez facilement cette motivation dès qu'on utilisait des formes de motivation extrinsèque pour les amener à accomplir les mêmes tâches. [...] cet effet négatif de la motivation extrinsèque n'avait pas souvent sa contrepartie, à savoir que la motivation intrinsèque pouvait rarement être suscitée par la motivation extrinsèque (Cormier, 1980, p. 79).

Chapitre 4
PROBLEMES RENCONTRES

4.1 Eloignement

Un problème rencontré par certains enseignants est leur éloignement des centres universitaires ou tout au moins des centres susceptibles de leur accorder le perfectionnement désiré. D'ailleurs une étude réalisée par Lessard et ses collègues démontre que «plus les enseignants habitent loin des grands centres urbains, moins ils sont scolarisés» (Cormier, 1979b, p. 295).

A part la pratique actuelle d'accorder des montants plus élevés, par professeur, pour le perfectionnement de ceux habitant à l'extérieur des milieux urbains de Québec ou de Montréal, d'autres solutions ont été proposées:

- augmenter le budget;
- prévoir des personnes-ressources pouvant se déplacer dans les différentes régions;
- utiliser les ressources de la Télé-Université, de la télévision communautaire, de la télématique pour rendre disponible à des professeurs éloignés le perfectionnement désiré (Conseil supérieur de l'éducation, 1984a, p. 247);
- utiliser les ressources de la formation à distance (Messier et Landry, p. 117);
- créer des centres de perfectionnement à l'intention des professeurs («Teacher Centers», «didacthèques») rendant disponibles aux professeurs des ressources didactiques ou professionnelles sur le matériel, les innovations pédagogiques, les expériences à partager (Conseil supérieur de l'éducation, 1984a, p. 247; 1984b, p. 13). Ainsi, pour le Conseil, ces centres permettraient aux professeurs: de s'initier à de nouvelles méthodes, de prendre connaissance de matériel didactique créé ailleurs, d'évaluer ce matériel, d'avoir accès plus rapidement aux résultats de recherche sur des questions pédagogiques ou éducatives, de faire connaître ses propres recherches, ses propres expériences, ou tout simplement d'échanger avec des enseignants d'autres milieux; ces centres auraient un caractère de dynamisme et de souplesse indiscutable. Ils répondraient aussi à des besoins à court terme que satisfont difficilement ou rarement les services universitaires et les modes de perfectionnement actuels (Conseil supérieur de l'éducation, 1984b, p. 13). De tels centres ont non seulement l'intérêt, selon Vigeant-Galley, d'impliquer davantage les professeurs dans leurs propres démarches de perfectionnement, mais surtout de les impliquer activement dans le perfectionnement de leurs collègues. Il s'ensuit que de tels centres deviennent des lieux privilégiés d'échanges, de services et de ressources.

4.2 Perfectionnement dans la discipline ou en pédagogie

Un autre problème que souligne un certain nombre d'intervenants, c'est le dilemme ou l'importance relative qu'il faut accorder à la nature des activités de perfectionnement. Les professeurs de l'enseignement professionnel doivent-ils privilégier leur discipline ou leur pédagogie? Même plus, certains considèrent qu'on doit s'assurer que le professeur possède une formation personnelle (qualifiée dans certaines circonstances de «fondamentale»), et donc qu'une mise à jour de ses connaissances doit constituer un souci constant (Cloutier et coll., p. 88; Conseil des universités, 1983, p. 5; ministère de l'Éducation, 1975, p. I).

De prime abord, on est porté à considérer que ces aspects sont complémentaires, qu'il faut donc leur accorder une importance semblable et «que la spécialisation de niveau supérieur exigée des professeurs de collèges doit être complétée par une formation appropriée à l'enseignement» (ministère de l'Éducation, 1978, p. 62). Au lieu d'identifier des besoins uniques de perfectionnement, on a l'habitude de distinguer le perfectionnement dans la discipline et le perfectionnement en pédagogie.

Cette façon dichotomique de cerner les besoins a souvent pour effet d'amplifier les ressources accordées à une catégorie de besoins au détriment de l'autre. Et dans un tel contexte, on accorde très souvent beaucoup plus d'importance au perfectionnement dans la discipline que dans la pédagogie. Disons qu'il est un peu normal de «savoir quoi enseigner, avant de connaître comment l'enseigner» (Conseil des universités, 1983, p. 28) et qu'il est de bon aloi que les professeurs possèdent la «maîtrise de leur discipline» pour aider efficacement leurs étudiants (Conseil supérieur de l'éducation, 1975, p. 76). L'enquête réalisée par la Fédération des cégeps entre 1978 et 1980 en arrive à la conclusion que c'est un perfectionnement dans la discipline que recherchent les professeurs. Différentes raisons inciteraient les professeurs à mettre plus d'importance au perfectionnement disciplinaire: l'engagement des professeurs se fait exclusivement en raison de leur compétence disciplinaire, le regroupement en département se fait sur la base de la discipline, un certain nombre de professeurs auraient déjà une formation en pédagogie (Fédération des cégeps, 1980, p. 466; Rhéaume, pp. 67-68). A ces raisons, on pourrait certes ajouter que l'impact du «virage technologique» est perçu comme plus important sur la discipline que sur l'enseignement. Une autre raison soulignée est le fait que parfois le perfectionnement pédagogique est trop dissocié de la discipline et que les applications pratiques ne sont pas assez évidentes (Rhéaume p. 91).

Cependant, dans le document sur «La formation professionnelle des jeunes», (ministère de l'Éducation, 1982, p. 71) on insiste pour que «le renouveau préconisé soit d'abord pédagogique». Dans cet ordre d'idées, on considère que «savoir pratiquer

son métier est une chose; savoir faire part de son art, utiliser les approches pédagogiques requises, maîtriser sa langue maternelle, communiquer adéquatement avec les jeunes et se situer dans un projet éducatif en est une autre» (Conseil supérieur de l'éducation, 1984b, p. 22); surtout lorsqu'on considère que «le professeur doit être au service d'objectifs éducatifs qui transcendent la discipline d'enseignement» (Conseil supérieur de l'éducation, 1984b, p. 10).

Enfin, les résultats de l'enquête réalisée par la Fédération des cégeps entre 1978 et 1980 sur le présent sujet sont fort intéressants. A la question demandant aux professeurs de mettre par ordre d'importance le perfectionnement dans la discipline, le perfectionnement pédagogique et le perfectionnement personnel, 49 % des répondant–e–s placent le perfectionnement dans la discipline au premier rang; 23.5 % préfèrent le perfectionnement pédagogique et, 24.8 % le perfectionnement personnel (Fédération des cégeps, 1980, p. 453).

De façon plus précise, on peut se demander sur quoi devrait porter le perfectionnement. Dans une étude auprès des professeurs de l'élémentaire et du secondaire, et s'adressant à l'ensemble du corps professoral (Cormier, 1980, p. 73), on plaçait par ordre d'importance: «expérimenter d'autres méthodes pédagogiques» (75 %), «préparer du matériel pédagogique» (73 %), «étudier les problèmes de l'école» (68 %). Dans l'étude réalisée par la Fédération des cégeps, s'adressant autant au secteur général que professionnel, le tiers des répondants indiquèrent qu'ils n'étaient pas intéressés à suivre des activités de perfectionnement en pédagogie ou en didactique. Parmi ceux qui manifestaient de l'intérêt, les choix privilégiés étaient «trouver ou construire des instruments d'évaluation de l'apprentissage» (83 %); «préciser les méthodes et activités relatives aux objectifs» (79.4 %); «améliorer les relations professeurs-étudiants» (77.7 %) (Fédération des cégeps, 1980, p. 455).

4.3 Perfectionnement individuel ou collectif

Dans la définition des priorités du perfectionnement, on s'est interrogé si les activités collectives devaient être davantage favorisées que les activités individuelles. Certains y ont vu là «des conflits latents entre les objectifs de perfectionnement collectif et les objectifs de promotion individuelle» (Laurin, p. 11). Rhéaume considère que «la pratique enseignante se situe au centre d'un réseau complexe d'interactions autour de rôles organisationnels variés», mais il constate que dans les pratiques des collèges il faudrait parler plutôt de perfectionnement «individualiste» que de perfectionnement «individuel» (Rhéaume, p. 76). Cloutier et coll. reconnaissent que «le problème n'est pas simple, puisque les professeurs doivent répondre à la fois à des besoins personnels de perfectionnement, mais également à différentes pressions qui agissent sur

l'enseignement professionnel et influent sur son développement» (Cloutier et coll., p.77). Vigeant-Galley considère pour sa part que la recherche de meilleures conditions de perfectionnement doit tenter «de concilier les responsabilités des enseignants face à l'école, la liberté des individus et le consensus des groupes».

Dans ses «Propositions de relance et de renouveau» en regard de «La formation professionnelle des jeunes», le ministère de l'Éducation suggère que les collèges procédant au renouveau pédagogique préconisé «préparent leurs plans annuels de perfectionnement dans des perspectives plus collectives qu'individuelles» (ministère de l'Éducation, 1982, p. 71). Rhéaume note que «le perfectionnement est une entreprise individuelle» qui dépend de l'initiative volontaire des enseignants». Mais s'il en est ainsi, c'est «qu'il n'occupe pas explicitement une place centrale dans les priorités de développement tant de l'administration que des départements d'enseignement»(Rhéaume, p. 70).

La Commission de l'enseignement professionnel favorise le perfectionnement collectif sous les formes de «collectif intercollégial», «collectif interdépartemental», «collectif intradépartemental» en raison du fait que ce sont les groupes de professeurs eux-mêmes qui organisent les activités de perfectionnement. Elle le favorise également parce que, grâce à la recherche de modalités originales, on est susceptible d'en «dégager les meilleurs moyens de favoriser le développement du perfectionnement aux enseignants du professionnel et par conséquent, d'améliorer leur compétence» (Commission de l'enseignement professionnel, 1984a, p. 53). Cependant «la Commission estime que, sans négliger ou nier les nombreux avantages du perfectionnement collectif, on ne peut le favoriser au détriment du perfectionnement individuel. En effet, certains besoins seront mieux satisfaits par le perfectionnement individuel et d'autres par le perfectionnement collectif» (Commission de l'enseignement professionnel, 1984a, p. 53).

Pour la Fédération des cégeps, l'organisation du perfectionnement collectif commanderait un sérieux travail de sensibilisation pour être efficace, car son enquête réalisée en 1980 révèle que la majorité des professeurs considèrent le perfectionnement comme une entreprise individuelle plutôt que collective (Fédération des cégeps, 1980, p. 466).

Pour Paré, même si «aucun perfectionnement n'est authentique, s'il n'amène pas de transformations personnelles [...] le perfectionnement ne peut plus être une affaire strictement individuelle, même s'il a son assise à l'intérieur de chaque individu» (Paré, 1983, p. 176).

4.4 Insatisfaction ou satisfaction des professeurs en regard des activités de perfectionnement

Deux études réalisées auprès des enseignants du Québec ont cherché à connaître le niveau de satisfaction des professeurs en regard des activités de perfectionnement qu'ils ont suivies. Dans leur enquête, Cormier et ses collaborateurs arrivent à la conclusion que «les enseignants ont une image passablement négative du milieu universitaire (77 % des répondants s'en montrent insatisfaits). Ils jugent, en général, que les cours universitaires de perfectionnement des maîtres ne sont pas adaptés à la réalité scolaire...et ils désirent que le perfectionnement soit organisé autour des besoins ressentis à l'école même (Cormier, 1980, pp. 51-52). Le Comité provincial consultatif de perfectionnement des instituteurs arrive à des conclusions semblables, en nuançant cependant le fait que les professeurs sont plutôt satisfaits des cours universitaires quant aux éléments de connaissance qui y sont transmis; cependant les cours sont jugés insatisfaisants quant à l'aide qu'ils apportent aux enseignants dans l'accomplissement de leur tâche» (cité dans ministère de l'Éducation, 1983, p. V-13).

La Fédération des cégeps explique l'insatisfaction des professeurs en regard du milieu universitaire en notant que les professeurs en exercice arrivent à l'université avec des besoins bien différents des professeurs en formation et qu'à certains égards les ressources universitaires ne sont pas toujours adaptées à cette nouvelle clientèle (Fédération des cégeps, 1979a, p. 7). Paré, professeur universitaire lui-même, fait le bilan suivant des reproches adressés à l'enseignement universitaire:

- trop théorique et abstrait, trop éloigné du quotidien;
- limité à la transmission d'informations, magistral, formel, dépersonnalisé;
- programmes définis selon des critères administratifs et non selon les besoins identifiés par les professeurs (Paré, 1983, p. 177).

Il est à remarquer cependant que ces enquêtes, à l'exception de l'article de Paré rédigé en 1983, ont été réalisées entre 1978 et 1980.

On note également que les enseignants considèrent que les activités de mise à jour qui leur sont offertes localement ou régionalement répondent davantage à leurs besoins (Conseil supérieur de l'éducation, 1984a, p. 239). Dans l'étude réalisée par la Fédération des cégeps auprès des professeurs du collégial, on en arrive à la conclusion que l'appréciation des activités organisées au collège est «généralement positive» (Fédération des cégeps, 1980, p. 450).

4.5 Coordination des programmes de perfectionnement

La Fédération des cégeps fait remarquer que différentes instances (universités, groupes professionnels...) sont responsables d'offrir des activités de perfectionnement sans qu'il y ait un lien entre les programmes offerts et la vie institutionnelle des collèges (Fédération des cégeps, 1979a, p. 1). Un reproche semblable avait été fait par le ministre de l'Education qui notait que «plusieurs analystes n'ont pas manqué de faire remarquer la dispersion des activités et l'imprécision des grandes lignes directrices» dans les plans ou les ressources de perfectionnement» (Laurin, p. 11).

4.6 Résistances

Le Conseil supérieur de l'éducation fait remarquer qu'à certains égards, les enseignants eux-mêmes constituent un empêchement de participation aux activités de perfectionnement. En effet, selon le Conseil, la nécessité d'une éducation permanente et d'une formation continue, «indiscutable en elle-même, suppose chez l'enseignant ouverture d'esprit, sens de l'interrogation, motivation et souci de s'améliorer, exploitation des multiples possibilités qui s'offrent à lui» (Conseil supérieur de l'éducation, 1984a, p. 243). A d'autres points de vue, on rencontre des résistances au niveau des structures administratives scolaires, où de nouvelles modalités de perfectionnement peuvent déranger bien des habitudes et s'accompagner de pertes de temps consacré aux procédures et non aux contenus pédagogiques» (Laferrière, p. 91). Enfin Rhéaume considère le perfectionnement comme «un des éléments du rapport de forces entre le groupe des enseignants et l'administration. Inscrire le perfectionnement dans un plan de développement défini par la direction ou le subordonner à des projets issus des départements serait vite perçu comme inacceptable» (Rhéaume, p. 70).

Chapitre 5
SOLUTIONS PROPOSEES

5.1 Analyse des besoins

Dans la mise en place des conditions pouvant améliorer l'efficacité des activités de perfectionnement, il est d'abord suggéré de faire appel aux professeurs dans la détermination de leurs besoins: «une action de formation continue, pour être efficace [...] ne peut qu'être une réponse à une interrogation, ou à un besoin ressenti» (Guillouet et Lesage, p. 5). Dans les conditions qu'il énumère pour assurer l'efficacité des activités de perfectionnement, Hutson note que «les programmes de perfectionnement devraient être planifiés en réponse à des besoins évalués. Les intérêts et les forces des participants devraient aussi être évalués» (cité par Paré, 1983, p. 185). Cependant il n'est pas facile de reconnaître «ses» besoins. On peut percevoir des besoins qui nous apparaissent importants et qui ne le sont peut-être pas. Ces besoins peuvent même être en conflit avec ceux de notre environnement, et les besoins collectifs peuvent rendre secondaires nos intérêts personnels (Arends, p. 197). Aussi le Conseil supérieur de l'éducation suggère-t-il de faire appel spécialement aux comités de perfectionnement locaux pour contribuer à l'identification des besoins de perfectionnement des professeurs (1984b, p. 3).

5.2 Politiques institutionnelles, départementales, locales

C'est un peu à partir des remarques précédentes que l'on aboutit à l'importance de constituer un plan de perfectionnement qui englobe plusieurs individus.

Déjà le Rapport Nadeau indiquait que «le perfectionnement du personnel doit s'insérer dans le plan de développement d'une institution et d'une région. Ce sont les besoins institutionnels et les besoins des programmes, qui doivent orienter le perfectionnement du personnel» (Conseil supérieur de l'éducation, 1975, p. 77). Le Livre blanc sur «Les collèges du Québec» insistait pour que les activités de perfectionnement «tiennent compte des priorités établies conformément aux politiques pédagogiques du collège et intégrées dans un plan annuel de perfectionnement des personnels» (ministère de l'Éducation, 1978, p. 63). De son côté, la Commission de l'enseignement professionnel «estime que toute saine gestion dans un établissement collégial devrait introduire, dans ses priorités institutionnelles, une politique locale de perfectionnement de ses enseignants établie avec eux et débouchant sur un plan détaillé comprenant un échéancier et l'identification des ressources octroyées» (Commission de l'enseignement professionnel, 1984a, p. 51). La Commission

poursuit en indiquant qu' «une politique locale de perfectionnement doit, pour être efficace, répondre à des besoins locaux. Ainsi il importe que les priorités et les besoins en matière de perfectionnement soient déterminés en consultation avec les professeurs, les départements et la Commission pédagogique [...]. Ce sont les besoins locaux, exprimés dans chaque département et dans chaque cégep, qui doivent demeurer les principaux indicateurs du choix à privilégier» (Commission de l'enseignement professionnel, 1984a, p. 52).

Il s'ensuit qu'il faut souvent considérer le perfectionnement des professeurs «en liaison avec le perfectionnement des autres personnels» du collège (Laurin, p. 11). Ces «plans de développement plus larges incluant d'autres personnels» sont essentiels; ...le perfectionnement des enseignants contribuera très peu au développement de l'enseignement, à moyen et à long terme, si on ne développe pas en même temps des attitudes nouvelles et des modes nouveaux de fonctionnement au niveau des administrateurs, des départements, des comités, etc...» (Rhéaume, p. 92). Ces affirmations sont confirmées dans une synthèse, réalisée par Lieberman et Miller, de la recherche portant sur les conditions d'amélioration de l'école. Ainsi, selon ces auteurs, l'implication personnelle de chaque professeur est essentielle si on veut améliorer l'école. Mais, en même temps, il faut un plan organisationnel et un engagement de toute la structure, si on veut que l'engagement et les efforts de chacun aient un impact véritable (Lieberman et Miller, p. 583).

On en arrive parfois à une certaine opposition entre le perfectionnement collectif et le perfectionnement individuel. Nous avons d'ailleurs abordé ce problème à la section 4.3. Soulignons cependant quelques remarques faites par le Conseil supérieur de l'éducation. Celui-ci note que «les enseignants craignent que la réponse à ce qu'on appelle les «besoins de système», par exemple, l'implantation des nouveaux programmes, en vienne à éclipser totalement la réponse à d'autres types non moins importants de besoins de perfectionnement» (Conseil supérieur de l'éducation, 1984a, p. 241). Le Conseil considère que les deux types de besoins peuvent être présents et doivent être comblés. Ainsi les «changements majeurs imposés à l'école (politiques pédagogiques, programmes d'études, informatique, etc...» relèvent d'un «perfectionnement nécessaire à la fonction», et supposent la mise en place «de moyens collectifs pour y répondre dans un délai raisonnable». Le perfectionnement s'orientant davantage vers la croissance personnelle de l'enseignant, l'élargissement de ses horizons éducatifs et culturels, une modification de carrière en éducation, «est inhérent à la formation» et relève davantage de l'enseignant. Aussi doit-on y consacrer une place minimale dans les plans de perfectionnement (Conseil supérieur de l'éducation, 1984a, p. 248).

5.3 Reconnaissance du perfectionnement

Le Conseil des universités affirmait que la reconnaissance du perfectionnement non crédité constituait un élément important à traiter dans le contexte actuel (1984, p.56). Cette revendication épouse diverses formes.

Ainsi, différents intervenants considèrent que l'on devrait reconnaître davantage les activités de perfectionnement se déroulant dans les collèges. Le collège devrait avoir le pouvoir de sanctionner officiellement des activités de perfectionnement se déroulant dans son enceinte (Cloutier et coll., p. 90; Messier et Landry, pp. 116 et 146-147). On devrait aussi considérer que les stages en milieu de travail puissent également être perçus comme du perfectionnement et donc augmenter la scolarité (Cloutier et coll., p.90; Messier et Landry, p. 116).

On s'attaque particulièrement au contexte des activités non-formelles de perfectionnement. Ainsi, la Commission d'étude sur les universités, après avoir noté qu'il appartient au ministère de l'Éducation de «valoriser les activités de perfectionnement *non-formelles* » (Commission d'étude sur les universités, p. 28) recommandait «que le ministère de l'Éducation révise ses politiques en matière de classification des enseignants de façon à tenir compte de leurs activités formelles et non formelles de perfectionnement» (Commission d'étude sur les universités, p. 30). La Commission observait également «une tendance à souhaiter une reconnaissance plus formelle pour un certain nombre d'activités se déroulant en milieu scolaire» (Commission d'étude sur les universités, p. 29). Elle recommande ainsi qu'on utilise plutôt un système de «feuille de route» des activités de perfectionnement réalisées par le professeur (ministère de l'Éducation, 1983, p. V-68). En raison des détails et des informations que pourrait comporter cette «feuille de route», cette approche permettrait de mieux favoriser la «reconnaissance des acquis». Pour sa part le Conseil des universités considère «qu'il faut désormais penser à mettre en place au Québec un système mixte de reconnaissance du perfectionnement crédité et non crédité, beaucoup plus collé aux besoins professionnels des enseignants et moins à la diplômation» (Conseil des universités, 1984, p. 40). Cela rejoint une demande du Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec à l'effet d'«explorer de nouveaux types de perfectionnement crédité. Par exemple, crédits accordés au maître-associé pour des activités communes avec un stagiaire, participation à différents types de recherche, télé-université...» (cité dans MEQ, 1983, p. V-37).

La Fédération des cégeps revendique pour sa part que «le milieu collégial soit le maître d'oeuvre du perfectionnement de ses enseignants; que l'université assume la responsabilité de sanctionner par des mécanismes d'évaluation appropriés certaines activités d'apprentissage faites en dehors de ses murs, de ses programmes et règlements habituels» (Fédération des cégeps, 1978, p. 7-8).

On recommande même de mettre en place un nouvel organisme dont le rôle consisterait à certifier et à reconnaître officiellement les activités de perfectionnement réalisées par les professeurs. On donne ainsi l'exemple des CEU américains. Ces CEU («Continuing Education Units») ont été instaurés avant tout dans le contexte du renouvellement du permis de pratique visant à reconnaître des activités de perfectionnement reliées à la profession.

Un tel système permet à divers organismes (collèges, universités, instituts techniques, associations professionnelles, syndicales, industrielles, groupes communautaires...) de sanctionner dans certaines conditions, des activités réalisées sous leur égide. Par là même, on répond à des «besoins de plus en plus grands en éducation des adultes d'un système de formation continue détaché de la filière de la scolarité et reconnu socialement» (Conseil des universités, 1984, p. 51). On note cependant certaines faiblesses du système, particulièrement en ce qui a trait à la garantie de la qualité du perfectionnement réalisé. Cependant ce reproche peut également être adressé au perfectionnement universitaire qui n'acquiert pas nécessairement sa qualité du simple fait qu'il peut être officiellement reconnu à des fins de scolarité. On donne également comme exemple le «Staff Development» de la Caroline du Nord que nous avons cité précédemment (Conseil franco-québécois d'orientation pour la prospective et l'innovation en éducation, 1979c).

5.4 Scolarité et salaire

Il s'avère, selon différents auteurs, que la politique reliant la scolarité au salaire ne constitue pas nécessairement un élément susceptible de favoriser la mise en place de politiques justes de perfectionnement. Pour le Conseil des universités, «cet état de fait a rendu difficile la dissociation, même partielle, de la problématique de la formation continue des enseignants des processus et mécanismes des conventions collectives [...] le système actuel tend à confondre perfectionnement et scolarité perpétuelle à l'université » (Conseil des universités, 1984, pp. 37, 40 et 41).

Pour la Fédération des cégeps, «cette situation conditionne de façon déterminante toute la question du perfectionnement des enseignants de niveau collégial» (Fédération des cégeps, 1979a, p. 4). Nous avons déjà noté plus haut l'impact négatif que peuvent comporter les motifs extrinsèques sur la recherche d'une activité de perfectionnement appropriée. Comme nous l'avons également noté précédemment, il faut remarquer que cette politique constitue également une source d'injustice pour plusieurs professeurs de l'enseignement professionnel, dont l'engagement s'est fait sur la base de leur expérience, mais qui sont payés selon leur scolarité.

La Commission d'étude sur la formation des adultes s'est penchée sur le cas du perfectionnement des professeurs. Elle a abordé la problématique du lien salaire-scolarité du point de vue historique. Au début des années 60, on était en droit d'appliquer une telle procédure, en raison du faible niveau de scolarité de beaucoup d'enseignant–e–s et à cause surtout des conditions de travail prévalant à ce moment. Coïncidant avec la réforme du système scolaire, il devait y avoir différentes formes incitatives de façon à recruter du personnel en mesure d'enseigner et également en vue d'augmenter la compétence des professeurs en place. Aussi la Commission conclut-elle: «La situation du perfectionnement des maîtres est-elle la même en 1982 qu'au début des années 60? Le système actuel du perfectionnement des «maîtres» doit-il continuer à fonctionner de la même façon?» (cité dans ministère de l'Éducation, 1983, p. V-60). Le Conseil des universités fait à son tour des remarques semblables:

> La situation du perfectionnement des maîtres n'est plus la même en 1984 qu'au début des années 1970: y a-t-il encore lieu, par exemple, d'associer perfectionnement et promotion salariale au delà du seuil légal d'accès à la pratique? Ne serait-il pas plus pertinent de favoriser l'émergence d'un plan de carrière en enseignement, permettant une différenciation des tâches et une variété de voies de formation continue reliées à un nouveau système de reconnaissance du perfectionnement professionnel et à un ensemble de mécanismes de valorisation, signes officiels d'un accroissement d'expérience et d'expertise dans la carrière? (Conseil des universités, 1984, p. 42).

Le Rapport Nadeau avait déjà envisagé «la révision de la classification du personnel, puisque les tâches spécifient les fonctions d'une façon autre que la scolarité et les années d'expérience (Conseil supérieur de l'éducation, 1975, p. 75). La C.E.Q. en 1977 avait d'ailleurs fait quelques remarques sur le sujet:

> «La scolarité acquise pour fin de classification ne favorise nullement la satisfaction des vrais besoins des enseignants. [...] La dissociation de la scolarité et de la rémunération favoriserait l'émergence de motivations vraies et de formules de perfectionnement plus souples et plus adaptées aux besoins réels reliés à la tâche.» (cité dans ministère de l'Éducation, 1983, p. 72).

Disons que la Centrale, pour différentes raisons, dont la modification des conditions de travail, a changé d'avis sur le sujet.

Une des raisons pour lesquelles on voudrait modifier la présente politique est le fait que, selon la Commission d'étude sur la formation des adultes, «il n'a jamais été démontré, qu'au-delà d'un certain seuil de scolarisation, il y avait un lien de causalité entre l'augmentation de la scolarité et la compétence professionnelle des enseignants»

(cité dans ministère de l'Éducation, 1983, pp. V-60 et 61).

Le Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec, pour sa part, soutient que l'impact de l'augmentation du salaire en relation avec le perfectionnement crédité, a dévalorisé le perfectionnement non-crédité (cité dans ministère de l'Éducation, 1983, p. V-62).

Pour sa part, le Conseil supérieur de l'éducation suggérait récemment l'adoption de deux principes dans les politiques de perfectionnement: en premier lieu, les activités de perfectionnement exigées par les changements du système devraient faire partie de la tâche, mais ne comporter aucune augmentation salariale; en second lieu, les études universitaires pertinentes à la tâche ou à un domaine connexe, réalisées à l'extérieur des heures de travail devraient continuer à être reconnues pour des fins salariales (Conseil supérieur de l'éducation, 1984a, pp. 245-246).

On s'est objecté aux accusations de «mercantilisme» lancées par quelques puristes, en regard de la présente politique. Ainsi le Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants affirme: « N'y a-t-il pas là le reste d'une mystique, naguère ancrée dans nos moeurs, selon laquelle un enseignant avait une mission si noble que les vulgaires questions d'argent devaient lui être littéralement indifférentes?» (Commission d'étude sur les universités, p. 25). Pineau considère pour sa part, que «pour l'enseignant comme pour tout travailleur, la force de travail est le seul bien, la seule marchandise à vendre. Son salaire est lié au niveau de qualification de cette force. Le facteur premier (l'expérience ne vient qu'ensuite) pour déterminer cette qualification est la formation» (Pineau, 1978a, p. 44). Cependant Pineau indique que pour reconnaître la «plus-value» reliée à des activités de perfectionnement il est nécessaire d'inventer de nouveaux critères pour évaluer la pertinence de cette formation continue en relation avec l'évolution des tâches de travail. On y retrouve là «le difficile problème d'évaluation de la qualification et de la productivité des travailleurs intellectuels» (Pineau, 1978a, p. 45).

En vue de modifier l'échelon salarial actuel, le Ministère avançait différentes hypothèses:

- reconnaître pour fins de rémunération les seules études pertinentes aux tâches des enseignants;
- fixer une limite au cumul des études de même niveau;
- combiner différemment dans l'échelle de traitement, l'expérience et la scolarité; par exemple, établir une échelle unique de trente échelons dans lesquels il serait possible de progresser à raison d'un échelon pour une année d'expérience, de même que d'un échelon pour une année de scolarité,
    - √ des échelons de 1 à 10, dans le cas d'études de premier cycle universitaire,

√ des échelons de 6 à 25, à la suite d'un diplôme de deuxième cycle,
√ des échelons de 11 à 30, à la suite d'un diplôme de troisième cycle;
√ appliquer des mesures semblables à celles du régime général de l'éducation des adultes telles que: déduction des frais de scolarité du revenu imposable, remboursement des frais de scolarité et d'autres frais par l'employeur, attribution d'un montant forfaitaire au terme d'un programme désigné, comme prime d'encouragement.

(Ministère de l'Éducation, 1983, p. V-65).

5.5 Tâche et activités de perfectionnement

Certains auteurs considèrent que le perfectionnement devrait être partie intégrante de la tâche. Ainsi dans une étude approfondie sur la formation et l'éducation permanente des maîtres, De Landsheere «envisage la formation des maîtres de demain dans la perspective d'une formation permanente à laquelle dix pour cent du temps de travail de tout enseignant seront réservés tout au long de sa carrière» (cité par Rochais, p. 67). Cet avis est partagé par les répondants à une étude réalisée en février 1980 par la Fédération des cégeps, alors que 64 % des répondants notaient que le perfectionnement était une réalité intimement mêlée aux activités courantes du professeur (Fédération des cégeps, 1980, p. 448). Différentes raisons incitent à justifier une telle position.

Pour certains, le stress même relié à la pratique des tâches d'enseignant-e justifie une amélioration des conditions dans lesquelles doit se faire le perfectionnement. Ainsi Arends cite une étude réalisée par Bruce Joyce en 1976 démontrant que les professeurs se classaient deuxièmes, derrière les contrôleurs aériens, en termes de stimuli auxquels ils doivent répondre au cours d'une journée de travail (Arends, p. 199). Arends cite également le haut taux d'agressions ou d'assauts physiques que doivent supporter les professeurs du secondaire, selon une étude américaine sur le sujet (idem). Selon lui, il s'ensuit que les fins de journée pendant lesquelles la majorité des activités de perfectionnement sont organisées constituent la pire période de la journée en termes de disponibilité des apprenants et d'efficacité d'apprentissage.

Paré, en faisant le bilan des pratiques de perfectionnement, note qu'on ne s'est jamais occupé de la vie quotidienne des enseignants et qu'ainsi «le perfectionnement s'est adressé à des clientèles épuisées par de longues journées de travail, non disponibles et pouvant à peine disposer de l'énergie nécessaire pour écouter» (Paré, 1983, p. 178). D'ailleurs, dans l'étude de Cormier que nous avons déjà citée précédemment, on note que deux professeurs sur trois considèrent leurs heures de travail trop longues et trop fatigantes comme un empêchement majeur de participation à des activités de perfectionnement (Cormier, 1980, p. 62).

Pour d'autres intervenants, une telle procédure se justifie par comparaison avec d'autres groupes de travailleurs. Ainsi pour le Conseil supérieur de l'éducation, «si la tendance des grands milieux industriels et de la fonction publique elle-même est d'intégrer à la tâche professionnelle le perfectionnement de leurs employés sans perte de salaire, il est légitime de la préconiser aussi pour les enseignants» (Conseil supérieur de l'éducation, 1984a, p. 253). Paré fait une remarque semblable en ce qui a trait à la libération de la charge d'enseignement:

> «On raisonne comme si on payait deux fois pour la même chose, une fois pour le travail d'enseignement et une fois pour le perfectionnement. C'est là une bien drôle de conception. Le monde de l'industrie a compris depuis longtemps qu'il gagnait à perfectionner son personnel, surtout sur place, même durant les heures de travail. En définitive, qui devrait profiter de ce perfectionnement, sinon l'employeur et les enfants» (Paré, 1983, p. 178).

Pour le Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants de la Commission d'étude sur les universités, l'intégration des activités de perfectionnement à la tâche se fonde sur les quatre principes suivants:

- nécessité que l'Etat accorde aux enseignants le perfectionnement rendu nécessaire par les modifications du système scolaire;
- besoins de centrer le perfectionnement sur les besoins propres de l'école ou des objectifs poursuivis par l'école;
- importance de répondre autant aux besoins collectifs qu'individuels;
- nécessité de favoriser une meilleure identification des besoins de chaque intervenant-e (Commission d'étude sur les universités, p. 73).

Pour plusieurs auteurs, l'intégration du perfectionnement à la tâche se justifie en raison de l'impact qu'aurait une telle politique. Plusieurs notent l'augmentation de l'accessibilité des activités de perfectionnement en raison de l'amélioration de la disponibilité des professeurs (Cloutier et coll., p. 84). Ainsi, dans l'étude de Cormier, 86 % des professeurs notent qu'une réduction de leur charge de travail pourrait faciliter leur participation à de telles activités (1980, p. 62). Une valeur presqu'identique (85 %) a aussi été obtenue par le Comité provincial consultatif de perfectionnement des instituteurs (cité par ministère de l'Éducation, 1983, p. V-19). Pour les auteures d'une étude spécifique au perfectionnement en bureautique, le dégagement de la tâche se justifie avant tout par la qualité des apprentissages réalisés dans de telles conditions (Messier et Landry, pp. 116-117).

Pour le Conseil supérieur de l'éducation, tout perfectionnement «immédiatement commandé par les changements et les exigences de divers niveaux du système d'éducation devrait faire partie officiellement de la tâche globale des enseignants»

(Conseil supérieur de l'éducation, 1984a, p. 245).

Le Conseil fait cependant une distinction importante, entre deux sortes de perfectionnement. Ainsi, comme nous l'avons vu plus haut, le perfectionnement directement relié aux modifications du système scolaire devrait être intégré à la tâche. Cependant les activités de perfectionnement, pertinentes à la tâche ou à des fonctions connexes, devraient se dérouler à l'extérieur des heures de travail (Conseil supérieur de l'éducation, 1984a, p. 245-246). On peut cependant noter que la distinction entre ces deux formes de perfectionnement n'est pas très claire, ni très évidente. Le Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec procède à une recommandation semblable. Pour lui, il faut «moduler les aménagements des activités de perfectionnement pendant et hors des heures de classe et des heures de travail, de manière à offrir des conditions favorables, en recourant éventuellement à la compensation monétaire ou à la réduction de tâche» (cité dans ministère de l'Éducation, 1983, p. V-70).

Evidemment, il est tout à fait normal d'essayer d'évaluer l'impact qu'aurait l'adoption d'une telle politique sur «les modalités de réalisation d'une telle hypothèse, les problèmes concrets qu'elle soulève et son lien avec la convention collective des enseignants» (Commission d'étude sur les universités, p. 91).

Il faudrait également évaluer les expériences réalisées dans d'autres pays. Ainsi, le système implanté au Danemark, que nous avons cité brièvement plus haut (p. 20), semble des plus intéressants en ce qui a trait au dégagement de la tâche lorsqu'un professeur s'inscrit à temps partiel à l'«Ecole royale d'études pédagogiques» (Conseil franco-québécois d'Orientation pour la prospective et l'innovation en éducation, 1979b, p. 13).

De même il faudrait analyser davantage la possibilité d'utiliser les professeurs mis en disponibilité pour faciliter le perfectionnement des professeurs (Paré, 1980, p. 52). Sans nier les bienfaits des programmes de recyclage de ces derniers, il faudrait certes analyser les besoins de «recyclage» des professeurs permanents, considérés comme «plus vieux».

Face à cette possibilité, la Commission de l'enseignement professionnel a déjà fait la recommandation que cette éventualité fasse partie de la convention collective (Commission de l'enseignement professionnel, 1984a, p. 56). Cela rejoint les hypothèses avancées par la Commission d'étude sur les universités: «il appartient aux organismes syndicaux et patronaux de s'entendre sur les principes, les modalités et les articulations du système de perfectionnement qui sont liés à la rémunération, à la tâche et à la sécurité d'emploi. L'incitation au perfectionnement par l'intégration à la tâche plutôt que par les crédits rémunérés nous paraît relever de cette règle et

appartenir en propre aux négociations» (Commission d'étude sur les universités, pp. 73 et 74).

Mais le dégagement partiel de la tâche ne constituerait qu'une facette des ressources à offrir en regard du perfectionnement. Plusieurs études font valoir qu'il faudrait aller plus loin et carrément instaurer un système de congé périodique ou sabbatique (Conseil des universités, 1983, p. 4; Mulherin, p. 45).

Plusieurs avantages sont vus dans l'application d'une telle politique. Cela permet de:

- constituer une période de ressourcement et d'«oxygénation» bénéfique pour l'enseignant-e, ses étudiant-e-s, son département (Commission de l'enseignement professionnel, 1984a, p. 54);
- assurer la reconnaissance du travail intellectuel dans un esprit d'éthique professionnelle (Giard, p. 27);
- donner au professeur l'occasion de faire le point dans une dimension dynamique (idem);
- assurer à l'ensemble du collégial un renouvellement intellectuel dans un mouvement de relance individuel et collectif (idem).

Pour d'autres, le congé éducation est avant tout une question de principe qui a ses assises sur des bases politiques internationales et nationales. Messier et Landry citent la recommandation de l'Organisation internationale du travail (OIT) pour inciter les états membres de l'ONU à formuler et appliquer une politique visant à promouvoir l'octroi de congé éducation payé à des fins de formation à tous les niveaux d'éducation (pp. 60-61). Ces mêmes auteurs décrivent différentes démarches entreprises par le gouvernement fédéral et aboutissant à la création du Jury consultatif national sur le congé de perfectionnement; ce Jury recommande l'adoption du congé éducation payé en raison de «l'urgence de la situation pour les progrès économiques et l'avenir de la collectivité canadienne» (cité dans Messier et Landry, p. 62).

Messier et Landry citent également les démarches réalisées au Québec et aboutissant au dépôt du document: «Un projet d'éducation permanente: énoncé d'orientation et plan d'action en éducation des adultes» par le ministère de l'Éducation du Québec, au début de 1984. On y défend particulièrement le «principe de l'alternance entre temps d'étude et temps de travail afin de permettre une meilleure intégration de la théorie et de la pratique » (Messier et Landry p. 64).

Les modalités selon lesquelles une telle politique pourrait être appliquée ont constitué un obstacle majeur à son instauration. Cependant, en vue d'en faciliter l'application, certaines suggestions ont été apportées:

- banque de congé de perfectionnement payé que le professeur peut utiliser à sa

guise, en fragments ou en bloc, après négociation avec les autorités de son collège (Messier et Landry, p. 159);

- attribution de crédits annuels cumulatifs de perfectionnement que le professeur peut utiliser à son gré en vue d'un congé éducation (Conseil supérieur de l'éducation, 1984a, pp. 241 et 248);
- établissement d'un congé périodique de perfectionnement (jusqu'à deux fois à des moments utiles durant la carrière) (Conseil supérieur de l'éducation, 1984a, p. 254).

5.6 Financement

Plusieurs auteurs font remarquer que le financement constitue un élément important dans les considérations touchant le perfectionnement.

On fait remarquer que c'est un facteur qui conditionne l'accès actuel aux activités de perfectionnement (Conseil supérieur de l'éducation, 1984a, p. 248). On suggère différentes modalités pour en abaisser les coûts. On recommande ainsi l'encouragement de l'organisation d'activités plutôt collectives de perfectionnement, de même que la collaboration des différents collèges dans des efforts communs en raison de l'économie des ressources financières qu'elles comportent (Commission de l'enseignement professionnel, 1984a, p. 54). On propose que les formateurs universitaires se déplacent davantage dans les collèges pour rencontrer les professeurs, plutôt que l'inverse, en raison des coûts moins élevés que cela comporte, particulièrement dans le cas des collèges éloignés (Commission de l'enseignement professionnel, 1984b, p. E-3).

Certains auteurs essaient d'évaluer le coût global du perfectionnement pour l'ensemble des professeurs. Dans une étude récente, Tisseur fait le bilan des montants alloués aux collèges en vertu de la convention collective, au cours des années 1982–1983 et 1983–1984. Il arrive ainsi à un montant moyen par professeur de 309, 45$; cette moyenne tient cependant compte des sommes supplémentaires allouées aux collèges situés en dehors des grands centres. Les montants varient ainsi de 258, 43$ (Maisonneuve) à 519, 24$ (Matane). Lorsqu'on regroupe les collèges par régions, ceux de Québec, de Montréal et des Cantons de l'Est, obtiennent les montants les plus faibles, car ils sont les seuls à ne pas bénéficier de la «prime d'éloignement».

On fait également remarquer que le perfectionnement crédité comporte un double coût: celui des études payées et celui du salaire augmenté (Conseil supérieur de l'éducation, 1984a, p. 245). Cette élévation du salaire pourrait atteindre, dans certaines conditions, près de 20 à 25 % des montants globaux consentis au perfectionnement

(dans ministère de l'Éducation, 1983, p. V-10).

Dans ses comparaisons avec le modèle américain, le Conseil des universités fait ressortir que du côté de nos voisins du sud, on s'entend de façon générale pour que le financement de toute activité directement reliée à la fonction de l'enseignant-e soit à la charge de l'établissement scolaire. Le perfectionnement relié à la croissance personnelle ou au plan de carrière doit être la responsabilité personnelle et professionnelle du professeur. «Le principe de ce partage repose sur la reconnaissance de deux types de personnalités: celle de l'enseignant et de son groupe professionnel, celle du milieu scolaire et de l'état» (Conseil des universités, 1984, p. 68). Le Conseil compare également la situation des professeurs à celle des autres professionnels, membres de différentes corporations. On note que ces professionnels ont, dans la majorité des cas, la responsabilité financière d'assurer leur propre perfectionnement, et que ce dernier est parfois même obligatoire pour garder leur statut de membre de la corporation (Conseil des universités, 1984, p. 46).

5.7 Recherche

Différents intervenants considèrent que la recherche devrait maintenant être considérée comme une activité de perfectionnement. Dans sa consultation, le Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants de la Commission d'étude sur les universités va même jusqu'à dire que «tous les interlocuteurs qui se sont exprimés sur la suggestion voulant que le développement de la recherche en éducation occupe une place prioritaire dans le développement des activités des universités en matière de formation et de perfectionnement des enseignants manifestent leur accord» (Commission d'étude sur les universités, p. 91). Cet avis est partagé par les professeurs eux-mêmes, puisque 88 % d'entre eux considèrent, selon le Comité provincial consultatif de perfectionnement des instituteurs, que «les différents types de recherches, qu'il s'agisse de recherche-action, de recherche appliquée ou de recherche fondamentale, relèvent du perfectionnement» (cité dans Cormier, 1980, p. 71). Goyette et coll. font remarquer qu'«un nombre sans cesse croissant de personnes concernées demandent que le perfectionnement des enseignant–e–s s'associe à la recherche et s'accorde à la fois à leur vécu quotidien» (p. 18).

Le Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants de la Commission d'étude sur les universités recommandait que «l'université introduise la recherche comme une forme de perfectionnement. Actuellement, lorsqu'on parle de perfectionnement crédité, on ne songe guère qu'à des cours. Nous pensons que la recherche devrait dorénavant constituer une des voies organisées du perfectionnement des enseignants» (Commission d'étude sur les universités, p. 60). Le Comité suggère que les professeurs s'intègrent à des recherches déjà en cours à l'université, que l'on

évalue les conditions de leur participation à des projets d'intervention en milieu scolaire. Cette collaboration de la recherche universitaire en éducation pourrait ainsi constituer une «redéfinition des relations de l'université avec les milieux scolaires» (Commission d'étude sur les universités, p. 60).

A cet égard, des études interrogent l'impact que peut avoir la recherche sur le monde de l'enseignement. On s'intéresse particulièrement au fait qu'il y a souvent peu de liens entre les résultats des recherches et l'activité éducative. Certains auteurs identifient différentes raisons pouvant expliquer un tel état de fait. Asbury souligne principalement «le peu de préoccupation des chercheurs à l'égard de l'impact de leurs recherches» (cité dans Goyette et coll., p. 34). Brown, pour sa part, dégage trois causes principales:

- «les chercheurs et les enseignants s'ignorent les uns les autres et ils sont peu flexibles dans leurs perceptions de l'activité éducative;
- les enseignants perçoivent les découvertes de recherches comme menaçantes, susceptibles de révéler des failles dans leur enseignement, et cette crainte est amplifiée par leur manque de formation à la recherche;
- la recherche est loin de la réalité et la communication des résultats de recherche, ou bien n'atteint pas les enseignants, ou bien leur demeure incomprise» (cité dans Goyette et coll., p. 35).

Paré, pour sa part, affirme qu'une partie de l'explication réside dans le fait que la majorité des recherches ne correspondent en aucune façon aux problématiques quotidiennes des enseignants (Paré, 1983, p. 187).

A partir de ces problèmes, Russell recommande que les problèmes de recherche soient identifiés par les praticiens et que les solutions proposées par les chercheurs soient testées sur le terrain plutôt qu'en laboratoire (cité dans Goyette et coll., p. 35). C'est d'ailleurs après avoir fait le relevé de différentes études sur le sujet que Goyette et coll. en arrivent à la conclusion que «c'est dans le perfectionnement par la voie de la recherche que l'on rétrécira ces fossés existants, d'une part, entre l'école et la société, et d'autre part, entre l'école et la recherche en éducation. Cette recherche menée par les enseignants eux-mêmes, devrait s'orienter vers la solution de problèmes pédagogiques vécus quotidiennement (Goyette et coll., p. 35). Ainsi cette approche, centrée sur la recherche-action, aurait des effets bénéfiques auprès des deux partenaires: sensibiliser les chercheurs aux problèmes vécus dans le milieu scolaire; familiariser les professeurs avec la recherche de même qu'avec l'interprétation et l'utilisation des résultats de la recherche. On trouve également qu'un «enseignant-chercheur» deviendra plus ouvert aux innovations et plus critique face à leur portée pédagogique (Bergeron, p. 228).

Mais on considère surtout que la valeur de la recherche-action «réside dans sa contribution à l'amélioration de la pratique éducative tout en assurant le perfectionnement des participants» (Goyette et coll., p. 48). Le professeur se familiarise avec la méthodologie de la recherche, la mesure et l'évaluation de même que les statistiques, le travail d'équipe, la résolution de problèmes, l'utilisation adéquate des résultats de recherche (Goyette et coll., p. 48). Pour Paré, il ne s'agit pas seulement de devenir collaborateur aux recherches des autres (même universitaires), mais devenir soi-même chercheur, dans sa propre réalité, sur son propre terrain; le perfectionnement des enseignants devrait se fonder sur un entraînement à ce type de recherche (Paré, 1983, p. 187).

5.8 Echanges avec le milieu de travail

Le Livre blanc sur «Les collèges du Québec» préconise «un programme de stages industriels périodiques qui permettrait aux enseignants de se tenir au courant de l'évolution des techniques industrielles» (ministère de l'Éducation, 1978, p. 67). Le Conseil supérieur de l'éducation soutient aussi cette recommandation (Conseil supérieur de l'éducation, 1984a, p. 247).

Dans leur étude sur les modalités de perfectionnement en bureautique des professeurs de secrétariat du réseau collégial, Messier et Landry identifient différentes politiques et raisons justifiant les stages sur le marché du travail:

- le projet d'éducation permanente du ministère de l'Éducation (1984) reconnaît pleinement la mission éducative d'autres organismes et institutions que les établissements d'enseignement, telles les entreprises; il veut promouvoir la formation en alternance dans un établissement d'enseignement et dans le milieu de travail pour répondre à des besoins de formation initiale, de recyclage et de perfectionnement;
- les stages favorisent un enseignement de type coopératif;
- ils se fondent sur un enseignement qui couvre à la fois la théorie et la pratique;
- ils permettent une intégration et un transfert des apprentissages et complètent la formation théorique;
- ils permettent l'acquisition d'une expérience industrielle. (Messier et Landry, pp. 144-145).

La Commission de l'enseignement professionnel, pour sa part, considère que «la responsabilité pédagogique et professionnelle des professeurs, non seulement en regard de l'enseignement dans un programme, mais également dans la définition de la structure et des objectifs du programme, [...] exige qu'ils maintiennent des liens avec le milieu de travail, pour s'assurer que leur enseignement reste à jour et pour faciliter aux étudiants l'insertion sur le marché du travail» (Commission de

l'enseignement professionnel, 1984a, p. 48). Pour Mulherin et Hupé, s'interroger sur les stages industriels, c'est un peu «analyser la capacité de l'industrie à unir ses efforts à l'école proprement dite pour former le jeune étudiant et perfectionner le maître en exercice» (Mulherin, p. 6).

5.9 Lieu du perfectionnement

Le Rapport Nadeau souhaitait déjà que le système de perfectionnement des enseignants soit mis au point dans un esprit de formation en situation (Conseil supérieur de l'éducation, 1975, p. 74). Le Livre blanc sur «Les collèges du Québec» reprend cette remarque, en recommandant de privilégier, dans les moyens de perfectionnement, les projets d'équipe oeuvrant sur place et s'exécutant autant que possible dans le milieu de travail» (ministère de l'Éducation, 1978, p. 63).

Cependant, dans son document sur les «Premiers éléments d'une politique de la formation et du perfectionnement des maîtres», le ministre de l'Education note d'ailleurs qu'on convient généralement que l'université est le lieu principal de la formation initiale et que le milieu scolaire est le lieu principal du perfectionnement[...] et que le milieu scolaire doit être la source d'inspiration et le lieu naturel d'intégration des activités de perfectionnement» (Laurin, p. 11). Cette affirmation de la part d'un ministre de l'Education peut surprendre, surtout lorsqu'on sait que quelques années plus tôt le Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants de la Commission d'étude sur les universités affirmait que dans sa consultation, la majorité des interlocuteurs refuse l'hypothèse avancée par le comité à l'effet de créer un maître d'oeuvre distinct pour la formation (université) et le perfectionnement (milieu scolaire) des professeurs (Commission d'étude sur les universités, p. 6). Disons que les interlocuteurs de cette Commission étaient majoritairement universitaires.

Dans leur étude, Cormier et ses collaborateurs trouvent qu'aux niveaux primaire et secondaire, deux professeurs sur trois considèrent la proximité du site de perfectionnement comme une condition pouvant faciliter leur participation à des activités de perfectionnement (Cormier, 1980, p., 61). Dans son relevé des meilleures politiques de perfectionnement, Hutson note que «l'école devrait être le lieu des activités de perfectionnement, et qu'on devrait éliminer les difficultés de lieu ou autres facteurs qui pourraient rendre difficile la participation» (dans Paré, 1983, p. 185). Pour Rhéaume, une stratégie de développement du perfectionnement doit se fonder sur des dimensions personnelles, pédagogiques et organisationnelles de la tâche de l'enseignant. Comme corollaire, il s'ensuit que le perfectionnement doit se réaliser

le plus près possible des conditions d'exercice de l'enseignement (Rhéaume, p. 90-91).

Aussi certains auteurs font remarquer que l'université doit aller de plus en plus vers les clientèles. Pour les professeurs éloignés des centres universitaires, il devient nécessaire que les formateurs universitaires acceptent de se déplacer vers les collèges, sinon les ressources financières ne pourront permettre l'organisation du perfectionnement (Commission de l'enseignement professionnel, p. E-3). On fait remarquer également qu'«il n'y a pas de raison que toute la formation soit donnée à l'université [...] qu'il est temps que l'université se déplace dans ses véritables laboratoires que sont les classes» (Paré, 1980, p. 51). Cette approche constitue en fait une «réappropriation» du perfectionnement par les professeurs. Le choix du site de perfectionnement constitue une incitation à se centrer davantage sur les besoins et les problèmes réels de ces derniers (Paré, 1983, p. 184) et assure un meilleur appui et une meilleure cohésion dans les efforts de perfectionnement (Paré, 1980, p. 51). Laferrière et Paré notent que le déplacement des universitaires vers les milieux scolaires contribue à:

- changer les habitudes de l'université;
- responsabiliser davantage l'école dans l'organisation et le déroulement des activités de perfectionnement;
- transformer la nature des problèmes étudiés, leur niveau, leur formulation, leur ordre de priorité ainsi que le langage utilisé;
- rendre plus concrète, plus pratique et plus individualisée l'intervention des universitaires. (Laferrière, p. 90).

Pour Hunt, les chances de réussite du perfectionnement augmentent si on tient compte des besoins spécifiques de l'école, des besoins particuliers des professeurs qui y travaillent, de même que de la dynamique des relations des différents agents qui y interviennent (Hunt, p. 240).

La Commission d'étude sur les universités reconnaît d'ailleurs que «maintes expériences illustrent une tendance avantageuse des universités à se déplacer vers leurs clientèles»; toutefois la Commission considère qu'une certaine partie des activités doit se dérouler à l'université en vue de «favoriser la fonction critique, la confrontation des points de vue, les collaborations entre les personnes provenant de divers milieux, etc...» (Commission d'étude sur les universités, p. 89). Pour sa part, le Conseil des universités recommande aux universités d'être davantage au service de l'école, de se rapprocher plus des milieux scolaires (1984, p. 44).

Dans leur enquête auprès des professeures de secrétariat du réseau collégial en vue de définir les modalités de perfectionnement en bureautique, Messier et Landry proposent que les activités soient tout au moins organisées par site régional. Les professeures

favorisent principalement comme modalité de perfectionnement une combinaison de perfectionnement se déroulant à l'université et en entreprise; ou encore des activités de perfectionnement se déroulant au collège et en milieu de travail (Messier et Landry, p. 113). Cette approche est en accord avec la réflexion faite par le Ministre au sujet des deux lieux de formation et perfectionnement identifiés plus haut, lorsqu'il ajoute qu'«il ne faut pas durcir ce genre de distinction». C'est là également la position de la Commission d'étude sur les universités qui souligne aussi l'importance de «refuser qu'une phase ou un lieu de formation soit donné comme une totalité, voire un monopole (Commission d'étude sur les universités, p. 29).

Chapitre 6
PARTAGE DES RESPONSABILITES

Dans son rapport, la Commission d'étude sur les universités fait remarquer, que lors de sa consultation, plusieurs interlocuteurs avaient demandé que l'on clarifie les rôles de chacun des intervenants dans le système (Commission d'étude sur les universités, p.70). Et cela sans doute à cause d'«un certain flottement caractérisant le partage des responsabilités en matière de perfectionnement» (Conseil supérieur de l'éducation, 1984a, p. 242). On reproche surtout les lacunes suivantes: priorités indéterminées; imprécision dans le leadership requis à l'organisation; multiplicité des responsabilités déléguées (Conseil supérieur de l'éducation, 1984a, p. 242). Différentes hypothèses de partage des responsabilités entre les intervenants sont avancées.

Selon le Conseil des universités, le perfectionnement en pédagogie devrait relever de l'université, mais le perfectionnement du secteur professionnel devrait relever du niveau collégial; en conséquence il faudrait qu'à cette fin le Ministère entérine cette responsabilité nouvelle aux cégeps (Conseil des universités, 1983, p. 2). On peut cependant se demander comment cela peut s'appliquer aux professeurs mêmes du collégial?

Le Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants de la Commission d'étude sur les universités envisage quatre scénarios de partage de responsabilités:

- mise en place de mécanismes permanents de concertation entre les agents;
- création d'un maître d'oeuvre régional pour la formation initiale et le perfectionnement des enseignant-e-s; l'université et le milieu scolaire seraient conjointement responsables par l'intermédiaire d'un organisme décisionnel composé de leurs représentants;
- création d'un maître d'oeuvre distinct; l'université serait responsable des activités d'orientation académique ou professionnelle plus théorique; le milieu scolaire serait responsable des activités à contenu plus pratique;
- identification des syndicats locaux d'enseignants qui deviendraient les maîtres-d'oeuvre des activités de perfectionnement. (Commission d'étude sur les universités, p. 66).

Pour le Conseil supérieur de l'éducation, les responsabilités de chacun sont les suivantes:

ministère: adapter constamment les ressources humaines et financières allouées au perfectionnement selon les politiques pédagogiques et les changements pédagogiques qu'il édicte;

universités: se donner une connaissance plus poussée du milieu scolaire et élaborer des programmes de perfectionnement cohérents et adéquats;

milieu scolaire: faciliter le perfectionnement qui colle le mieux aux besoins collectifs et individuels face aux mesures pédagogiques à instaurer et à l'éducation permanente de leur personnel;

enseignants: faire tous les efforts raisonnables pour maintenir leur compétence à jour. (Conseil supérieur de l'éducation, 1984a, pp. 249-250).

Plusieurs soulignent l'importance d'une collaboration entre les différentes instances touchées par le perfectionnement. Ainsi le Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants note que lors de sa consultation, la plupart de ses interlocuteurs ont identifié l'amélioration de cette collaboration comme «un problème majeur, voire une urgence» (Commission d'étude sur les universités, p. 66). Le Conseil des universités parle de la nécessité d'«une véritable collaboration entre toutes les instances concernées» (Conseil des universités, 1984, p. 63). On retrouve également des termes comme «collaboration étroite de tous les organismes impliqués» (ministère de l'Éducation, p. 30); «nécessité d'une collaboration accrue» (Mulherin, p. 115). On parle également d'«interaction harmonieuse et cohérente» si on veut vraiment assurer un perfectionnement «sur mesure» (Dessureault, p. 204). L'ancien ministre de l'Éducation note également la nécessité du «renforcement des liens entre universités et milieux scolaires [...] et de l'accroissement des collaborations entre professeurs d'universités et praticiens de l'enseignement dans les écoles» (Laurin, p.12). Cormier et ses collaborateurs affirment dans leur étude que 77 % des répondants souhaitent une collaboration étroite de l'université et de l'employeur dans le perfectionnement des enseignant-e-s; 15 % s'en remettent plutôt à l'université seule, et 8 % à l'employeur seul (Cormier, 1980, p.230).

6.1 Modes de collaboration

Le Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants considère que cette collaboration doit se faire selon quatre types de relations:

- **participation** de tous les usagers dans l'établissement du régime pédagogique;
- **consultation** par l'université des différents groupes utilisant ses services;
- **concertation** entre l'université et le milieu scolaire;
- **coordination** au plan national des différents organismes évoluant dans le système. (Commission d'étude sur les universités, p. 70).

Le Comité note par ailleurs que ces relations doivent se faire dans une dynamique de

respect mutuel et de réciprocité entre les différents groupes (Commission d'étude sur les universités, p. 71). On fait remarquer également que cette collaboration doit aussi faire appel à l'expertise des enseignants que l'on devrait considérer plus souvent comme collaborateurs et même comme associés, dans la formation des nouveaux enseignants. Cette collaboration peut ainsi devenir une forme très intéressante de perfectionnement (Paré, 1983, p. 185).

6.2 Mécanismes

Il ne suffit pas de faire appel «à la bonne volonté» des principaux intervenants. On suggère la mise en place de certains mécanismes susceptibles de mener à bonne fin les intentions d'amélioration du présent système.

Le Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants propose la création d'un mécanisme de concertation entre l'université, les administrations scolaires et les syndicats (Commission d'étude sur les universités, p.72). Le Comité recommande que le Ministère procède davantage à des consultations périodiques avec les différents groupes d'intervenants du monde scolaire et que les résultats de ces consultations soient rendus publics (Commission d'étude sur les universités, p. 74). La Fédération des cégeps a déjà recommandé la mise en place d'un modèle d'encadrement des établissements en perfectionnement afin de trouver des solutions aux problèmes concrets que posent les relations avec l'université et les ressources du milieu (Fédération des cégeps, 1973, p. 18).

6.3 Responsabilités de chacun

6.3.1 Ministère

En regard du perfectionnement des professeurs, le rôle du Ministère est de:

- «définir des politiques générales et des orientations en matière de formation et de perfectionnement des maîtres;
- identifier certaines priorités nationales;
- répartir équitablement les fonds publics destinés à la formation et au perfectionnement des maîtres [...]. Ces responsabilités découlent directement de la responsabilité générale de l'Etat d'assurer à tous les citoyens des services éducatifs de qualité» (Laurin, p. 15).

Pour sa part, le Comité provincial consultatif de perfectionnement des instituteurs recommande à différentes instances, dans son étude sur les conditions du perfection-

nement au secondaire (mais qui s'applique quand même au collégial, selon le Comité), les points suivants:

- «instaurer et développer des plans nationaux de perfectionnement;
- assurer une concordance entre les cours universitaires et les besoins des enseignants;
- favoriser le déroulement des activités universitaires le plus près possible des enseignants;
- assurer une meilleure collaboration entre l'université, les syndicats et les commissions scolaires».(cité dans ministère de l'Éducation, 1983, p. V-56).

D'autre part, le Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants recommande «que le ministère de l'Éducation procède à la coordination interne de ses divers services, directions et opérations qui touchent à la formation et au perfectionnement des enseignants» (Commission d'étude sur les universités, p. 74).

Pour la C.E.Q., le rôle du Ministère est simple:

> «Le ministère de l'Éducation est l'ultime responsable de la qualité de la formation et du perfectionnement des travailleurs du secteur de l'enseignement. Il est aussi l'ultime responsable de la qualité des services éducatifs et de la bonne marche du système scolaire. Le ministère de l'Éducation se doit d'exercer son rôle de planificateur, de gestionnaire et d'évaluateur des modes de perfectionnement de son personnel. Il se doit d'indiquer aux universités les besoins auxquels elles doivent répondre; il doit pouvoir offrir aux commissions scolaires les moyens de donner des cours de méthode et de recyclage de qualité qui répondent aux besoins réels du milieu.» (Centrale de l'enseignement du Québec, 1977, p. 5).

Enfin, on propose que le Ministère change son centre d'intérêt car selon la Fédération des cégeps, il s'est «désintéressé des conditions concrètes dans lesquelles se trouvent les professeurs en exercice qui veulent poursuivre des études en pédagogie» (Fédération des cégeps, 1979a, p. 8).

Et quant à la Direction générale de l'enseignement collégial, on lui demande de procéder à des études sur:

- un nouveau mode de promotion salariale non fixé sur la seule scolarisation, et tenant compte des besoins de perfectionnement du secteur professionnel;
- différents modèles de perfectionnement (Performa...);
- l'impact des activités de perfectionnement: liens entre les impacts et les besoins;
- l'élaboration d'un instrument permettant au professeur de mieux cerner ses besoins en perfectionnement;
- les motifs de non-participation des professeurs aux programmes de perfection-

nement;

- l'écart entre le niveau de perfectionnement et les tâches reliées au poste. (Fédération des cégeps, 1979a, p. 12).

6.3.2 Comités provinciaux

Nous avons vu plus haut certaines suggestions de mise en place de mécanismes de regroupement provincial. Dans son document sur les «Premiers éléments d'une politique de la formation et du perfectionnement des maîtres», le ministre de l'Education avait suggéré le retour à une table nationale d'échanges et de consultation sur le perfectionnement. Ce comité permettrait «de faire profiter le ministre de l'Education des avis et des recommandations d'un groupe-conseil vraiment représentatif» (Laurin, p. 15).

A cet égard la C.E.Q. fait remarquer, qu'il faudrait d'abord s'assurer que le groupe soit bien «représentatif». La Centrale fait également remarquer que ce groupe devrait être plus décisionnel que consultatif, sinon on ne voit pas en quoi la situation actuelle pourrait être modifiée (Centrale de l'enseignement du Québec, 1984, p. 75).

6.3.3 Université

Les considérations qui suivent sont surtout applicables pour le primaire ou le secondaire; cependant ces deux niveaux servent souvent de référence pour le réseau collégial.

Dans son document sur les «Premiers éléments d'une politique de la formation et du perfectionnement des maîtres», le ministre de l'Education faisait l'énumération suivante des rôles à confier à l'université:

- élaborer et dispenser les programmes de formation;
- définir et administrer les régimes pédagogiques correspondants;
- constituer des équipes qualifiées de formateurs de maîtres;
- collaborer avec les milieux scolaires à l'élaboration et à la réalisation des programmes de perfectionnement;
- contribuer au développement de la recherche en éducation. (Laurin, p. 15).

On peut retrouver des éléments semblables dans le Plan directeur de mai 1975, sur le perfectionnement des maîtres de l'enseignement professionnel:

Il est du devoir des universités:

- d'élaborer et de mettre en oeuvre des programmes de perfectionnement qui tiennent compte des besoins spécifiques des maîtres de l'enseignement secondaire professionnel;
- d'administrer les programmes de perfectionnement selon un régime pédagogique qui incite la clientèle visée à se prévaloir des avantages offerts par ce plan de perfectionnement;
- de s'assurer que les divers milieux concernés participeront activement à l'élaboration des programmes;
- de faire appel aux ressources humaines et matérielles, tant internes qu'externes, que nécessite la mise en application des programmes;
- de mettre en place les mécanismes qui permettront une évaluation adéquate des activités de perfectionnement (ministère de l'Éducation, p. 6).

La Commission d'étude sur les universités recommande, pour sa part, que «les universités maintiennent et développent des programmes et des services qui permettent de répondre à des besoins de perfectionnement des enseignants et notamment des besoins de rattrapage personnel et structural; de recyclage rendu nécessaire par la mobilité, d'adaptation à l'évolution des connaissances et à l'évolution des tâches dans l'enseignement» (Commission d'étude sur les universités, p 30).

La Commission note également qu'au moment de la présentation de son rapport (en 1979), «aucune université ne dispose encore d'une instance unique, spécifique et officielle dotée de véritables pouvoirs de coordination pour toutes les activités de formation et de perfectionnement des enseignants, même si certaines universités ont commencé à faire des pas en ce sens» (Commission d'étude sur les universités, p. 40).

Le Conseil des universités a analysé le rôle des universités dans le perfectionnement des professeurs en le comparant à celui qu'elles jouent face aux corporations professionnelles. Le Conseil note que, dans la plupart des organismes professionnels, l'université détermine le contenu et les objectifs de la formation de base et les corporations ou associations, le contenu et les modalités de la formation continue. Ainsi, «en matière de formation continue, le rôle des universités s'accomplit donc en général en dehors de leurs programmes réguliers et consiste, sur demande, à mettre ses ressources à la disposition de groupes professionnels, pour atteindre des objectifs et combler des besoins déterminés par ces derniers» (Conseil des universités, 1984, p. 47).

D'ailleurs le Conseil fait également remarquer que le mandat reçu par les universités en 1970 touchait essentiellement la formation des enseignants et qu'il n'y a pas eu de «formulation d'une politique et d'objectifs de perfectionnement reliés aux tâches

d'enseignement en milieu scolaire et aux besoins de la profession». Le Conseil conclut que le «mandat» des universités en regard du perfectionnement a été indirectement donné en raison de l'application du règlement no 4, définissant les critères de certification des professeurs et le règlement no 5, liant la scolarité à la classification (Conseil des universités, 1984, pp. 36-37).

C'est peut-être là que peuvent se fonder certains reproches ou certaines interrogations quant au rôle que joue l'université face au perfectionnement des enseignant-e-s. Par exemple, la Fédération des cégeps faisait le reproche suivant aux universités: «Pour les universités, ce sont d'abord les diplômes ou certificats qui constituent le point de référence, ensuite vient la préoccupation de favoriser les programmes et formules administratives les plus payants, tout cela sans trop se préoccuper de modifier les programmes et sans chercher à modifier les règlements en fonction des conditions d'étude et de travail des professeurs en exercice (Fédération des cégeps, 1979a, p. 8).

Dans leur consultation des institutions du réseau universitaire québécois en 1976, Cloutier et coll. ont noté, d'ailleurs, que «sur le plan des ressources, les universités affirment qu'elles sont équipées pour assurer la formation des maîtres mais pas nécessairement leur perfectionnement» (Cloutier et coll., p. 37). A peu près à la même époque, la C.E.Q. en arrivait à la même conclusion: «La C.E.Q. s'interroge sur la volonté et la capacité des universités de s'occuper du perfectionnement du personnel scolaire» (Centrale de l'enseignement du Québec, 1977, p. 4). C'est sans doute ce qui explique aussi les résultats obtenus par Cormier sur le peu d'importance que joue l'université dans le monde scolaire. Ainsi «il n'y a que 9 % des sujets qui adhèrent tout à fait ou passablement à l'idée que l'université peut, seule, entreprendre la tâche de préparer des programmes de formation et de perfectionnement des maîtres et seulement 4 %, à l'idée qu'un enseignant qui ne possède pas une formation universitaire peut difficilement faire un bon travail auprès des élèves» (Cormier, 1980, p.48). Pour sa part le Comité provincial consultatif de perfectionnement des instituteurs note que seulement la moitié des enseignants sont d'accord pour que «la responsabilité du perfectionnement appartienne à l'université» (cité dans Cormier, 1980, p. 48).

On suggère aussi que l'université imite des expériences européennes. A ce propos, on cite l'expérience de l'Ecole royale d'études pédagogiques du Danemark, dont nous avons parlé plus haut. Cette école, consacrée exclusivement au perfectionnement des enseignants, consulte le milieu scolaire (enseignants, administrateurs scolaires, professionnels non-enseignants, parents) à tous les 18 mois. La consultation permet aux intervenant-e-s de faire leurs remarques sur une liste de cours, de projets d'intervention ou de recherche, et même d'exiger la présentation de cours susceptibles de répondre à des besoins précis (Commission d'étude sur les universités, p. 72). On

suggère également que les universités fassent partie d'un comité de liaison «industrie-école-université», afin de coordonner les efforts de formation ou de perfectionnement (Mulherin, p. 115-116).

6.3.4 Collège et département

Nous avons déjà traité, au point 5.2, de l'importance d'un plan institutionnel dans les orientations à donner aux politiques de perfectionnement. Nous rapportons ici quelques informations supplémentaires.

Dans son document sur les «Premiers éléments d'une politique de la formation et du perfectionnement des maîtres», le ministre de l'Education définit le rôle des autorités scolaires, en regard du perfectionnement, de la façon suivante:

- organisation des stages de formation pratique;
- organisation des activités de perfectionnement en collaboration avec les comités de perfectionnement et même les comités régionaux;
- analyse des besoins de formation et définition des orientations (Laurin, p. 15).

Le Ministre insiste en plus sur le fait que le milieu scolaire doit être «la source d'inspiration et le lieu naturel d'intégration des activités de perfectionnement [...] les enseignants et les milieux scolaires doivent jouer un rôle déterminant dans l'analyse des besoins de perfectionnement, aussi bien que dans l'organisation et l'évaluation des activités de perfectionnement [...]. Il est souhaitable que le personnel des écoles soit vraiment le premier promoteur des activités de perfectionnement» (Laurin, p. 11).

C'est dans cet esprit que la Fédération des cégeps revendique pour sa part que «le milieu collégial soit le maître d'oeuvre du perfectionnement de ses enseignants» (Fédération des cégeps, pp. 7-8). Le Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants de la Commission d'étude sur les universités recommande que «le milieu scolaire développe les activités de mise à jour des enseignants et, à cette fin, assure une meilleure évaluation de ses services» (Commission d'étude sur les universités, p. 30). Le Comité insiste d'ailleurs sur le fait que ces activités «constituent un secteur extrêmement important du perfectionnement des enseignants, un secteur qui mérite d'être mieux connu, plus valorisé, évalué plus soigneusement et mieux organisé» (Commission d'étude sur les universités, p. 30). Le Comité invite d'ailleurs le ministère de l'Éducation et les universités à en tenir davantage compte, soit en les reconnaissant officiellement, soit en ajustant le contenu des activités «formelles» de perfectionnement à la réalité qui se vit quotidiennement.

Peu d'auteurs ont spécifié le rôle que doit jouer le département dans la structure du collège en regard du perfectionnement de ses membres. Il faut cependant noter qu'en raison même du fait que le département constitue l'«unité fonctionnelle privilégiée de l'enseignement», il faudrait s'y référer plus souvent pour assurer «une réflexion et une action concertées» (Rhéaume, pp. 72-73) et à ce titre le département devrait accorder au perfectionnement une priorité de son développement» (idem, p. 70).

Pour sa part, la Commission de l'enseignement professionnel insiste pour qu'on se préoccupe des «besoins locaux, exprimés dans chaque département et dans chaque cégep», et qu'à cet égard on organise des activités collectives à l'intérieur de chaque département (collectif intradépartemental), entre les départements de chaque collège (collectif interdépartemental), entre les collèges (collectif intercollégial) (1984a, pp. 52-53).

6.3.5 Associations professionnelles

Dans un document que nous avons cité précédemment, le ministre de l'Education fait appel aux associations professionnelles et syndicales d'enseignants pour «participer, par leurs avis et leurs recommandations, à l'analyse des besoins de formation et à la définition des orientations. Leur rôle est particulièrement déterminant en tout ce qui concerne l'élaboration, l'organisation et l'évaluation des activités de perfectionnement.» Les lieux d'exercice de cette consultation peuvent être les comités de perfectionnement, et d'éventuels comités régionaux ou nationaux de concertation (Laurin p.15).

Nous avons déjà vu plus haut les comparaisons faites par le Conseil des universités avec les conditions de perfectionnement exigées des autres corps ou organismes professionnels. Ainsi retrouve-t-on dans «Le code des professions» la responsabilité confiée aux corporations «d'organiser des cours ou des stages de formation continue pour ses membres»(article 86); ceux-ci ont de plus, selon leur code de déontologie, la responsabilité personnelle de participer au perfectionnement (article 87). Le Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants de la Commission d'étude sur les universités fait d'ailleurs remarquer que ce rôle de corporation est joué, dans un certain sens, par le ministère de l'Éducation. Le Comité note ainsi que «l'enseignement est la seule profession dont la corporation est en même temps l'employeur de ses membres» (Commission d'étude sur les universités, p. 37). Il s'ensuit que l'on désire confier plus d'importance aux syndicats ou associations professionnelles (regroupant des professeurs de la même discipline) dans les décisions touchant les activités et programmes de perfectionnement. Et le Comité est très catégorique sur la question: «Il nous paraît impossible d'organiser un perfectionnement de qualité dans un cadre de justice et d'humanité sans passer, au plan local et

au plan régional, par les syndicats d'enseignants et, au plan national, par leur centrale ou leur association provinciale» (Commission d'étude sur les universités, p.71).

De son côté, et à la suite de ce rapport sur lequel elle était très en accord avec l'énoncé que nous venons de citer, la C.E.Q. fait remarquer: «Le perfectionnement a des implications directes sur la tâche, la rémunération et la sécurité d'emploi. Ce sont là des questions qui relèvent directement des organismes syndicaux. C'est pourquoi les syndicats de l'enseignement entendent y jouer un rôle décisif par une présence permanente et officielle. A cet égard, le Conseil supérieur de l'éducation recommande «que l'on encourage les formes de perfectionnement issues des organismes eux-mêmes (syndicats, organisations professionnelles d'enseignants, associations d'écoles privées, etc.)» (Conseil supérieur de l'éducation, 1984a, p. 255).

6.3.6 Professeurs

Dans les postulats sur lesquels elle fonde les chances de réussite du perfectionnement, Patricia Zigarmi indique que les professeurs, au delà des programmes ou des «packages», constituent l'élément le plus important (p. 180). Dans le même sens, Paré considère que les enseignant-e-s doivent se «réapproprier ou se désaliéner» de certains programmes ou structures et que dans ce but, ils devraient se regrouper entre eux, afin de choisir les orientations et les directions désirées (Paré, 1983, pp.184 et 187). D'ailleurs le Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants de la Commission d'étude sur les universités estime que «l'éducation permanente appelle une démocratisation qualitative de l'éducation, c'est-à-dire la prise en charge par les apprenants eux-mêmes de leurs projets éducatifs» (Commission d'étude sur les universités, p. 75).

On s'entend pour dire que les activités de perfectionnement doivent respecter les intérêts, mais surtout les besoins et les responsabilités des professeurs. Ainsi le Conseil supérieur de l'éducation insiste sur «l'importance que les enseignants, premiers concernés et premiers usagers des mesures de perfectionnement, aient une place et une écoute de premier ordre dans tous ces lieux où s'élaborent, se planifient et se coordonnent les activités de perfectionnement, de recyclage et de mise à jour» (Conseil supérieur de l'éducation, 1984a, p. 251).

Le Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants recommande également «que chaque université personnalise le plus possible son régime pédagogique et prenne les mesures favorisant la participation individuelle des apprenants à l'explicitation des objectifs, au déroulement et à l'évaluation des activités de formation et surtout de perfectionnement des enseignants» (ministère de l'Éducation, 1983,

p.V-47). Le comité recommande aussi que l'on favorise la mise au point et la disponibilité d'outils permettant l'identification des besoins personnels et professionnels de perfectionnement (idem). Pour la Fédération des cégeps, «l'intérêt principal des professeurs consiste à obtenir des programmes et des professeurs adaptés et compétents, ensuite des conditions d'étude adéquates à leur situation...» (Fédération des cégeps, 1979a, p. 9).

Notons également un autre postulat énoncé par Zigarmi, à savoir que les professeurs ont des besoins différents, à des moments différents, et qu'ils sont les mieux placés pour les connaître et les identifier (p.180). Cela coïncide bien avec les résultats de l'enquête de la Fédération des cégeps qui indique qu'environ la moitié des professeurs considère que le perfectionnement est un amalgame de perfectionnement collectif et individuel; pour l'autre moitié des répondants, le perfectionnement est une affaire individuelle plutôt que collective (Fédération des cégeps, 1980, p.448).

Paré considère que si l'on veut que le perfectionnement ait les résultats escomptés, il faut «l'individualiser, c'est-à-dire faire en sorte qu'il rejoigne différemment les personnes concernées. Il faudra accepter des formes différentes de perfectionnement, des progressions différentes, des contenus différents. L'uniformité ne garantit rien» (Paré, 1983, p. 187).

De ce qui précède, on arrive à la conclusion qu'il faut insister sur la nécessité d'un «plan individuel de perfectionnement». Cette suggestion du Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec doit se faire selon les étapes suivantes:

- identification par l'enseignant de ce qu'il a acquis par ses études et son perfectionnement;
- identification de ses besoins actuels en perfectionnement;
- recherche de solutions pour répondre à ses besoins. Le projet est planifié pour un temps déterminé (ex.: 10 mois, 3 ans...). Les activités peuvent être: participation à une recherche; groupe de discussion ou d'échanges pédagogiques; projet individuel d'intervention (école, milieu de travail...), cours crédités ou non, création de matériel didactique;
- prévision de la façon dont les résultats du perfectionnement seront partagés: articles, journée pédagogique...(ministère de l'Éducation, 1983, pp. V-46 et V-47).

Pour le Conseil supérieur de l'éducation, cette «idée heureuse est la plus susceptible d'amener une réponse adéquate à la définition des besoins individuels par rapport aux besoins communs, les deux ne s'excluant toutefois pas» (1984a, p. 251); aussi recommande-t-il que «l'on incite chaque enseignant à se donner un plan individuel de perfectionnement» (1984a, p. 255).

7.0 EN GUISE DE CONCLUSION

Cette synthèse de la littérature nous a permis de faire une lecture de la situation du perfectionnement des professeurs, particulièrement de ceux oeuvrant au secteur professionnel. Le relevé nous a permis également d'établir le cadre théorique à partir duquel fut élaboré le questionnaire d'enquête envoyé aux professeurs. Nous y avons également identifié certaines variables à vérifier auprès des responsables des comités pédagogiques. La connaissance de certaines politiques utilisées dans d'autres pays, nous a incités à identifier les procédés utilisés dans les autres provinces canadiennes.

L'ensemble du relevé bibliographique nous a fait percevoir la situation du perfectionnement des professeurs du réseau collégial comme une problématique comportant différentes options théoriques mais aussi pratiques. Les choix qui devront être faits auront certes des répercussions sur l'enveloppe budgétaire, mais davantage sur la qualité de l'enseignement.

BIBLIOGRAPHIE

La bibliographie comprend deux parties:

La première partie ne comprend que les textes explicitement cités dans notre analyse de la littérature.

La seconde partie regroupe les textes auxquels nous faisons référence, ou dont nous nous sommes servis pour rédiger notre document, sans les citer textuellement, de même que les textes que nous avons consultés, mais qui ne se sont pas avérés pertinents pour nos besoins spécifiques.

PREMIERE PARTIE

DOCUMENTS CITES DANS L'ANALYSE DE LA LITTERATURE

ARENDS, Richard; HERSH, Richard; TURNER, Jack
Inservice Education and the Six O'clock News. *Theory into Practice*, Vol. XVII, no 3, pp. 196-205, June 1978.

AUBIN, Gabriel; LE ROUX, Maceline
Les objectifs généraux de la formation professionnelle. Rapport présenté à la DGEC par le Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation (CADRE). Montréal, juin 1976.

BERGERON, Jacques C.; HERSCOVICS, Nicolas
Vers une intégration de la recherche à la formation et au perfectionnement des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. VI, no 2, pp. 215-230, 1980.

BERTRAND, Yves
Les modèles éducationnels: de la théorie à la pratique. *Pédagogiques*, Vol. 3, no 4, pp. 16-20, décembre 1978.

BONBOIR, A.
Analyse des attentes à l'égard de la pédagogie. Des réponses centrées sur la formation des enseignants.
Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle.
Revue internationale, nos 3-4, pp. 129-146, juillet-décembre 1979.

BOUCHARD, Marie; HETU, Jean-Claude; PINEAU, G.; SOLAR, C.
Education permanente et perfectionnement des enseignants. Rapport du groupe de travail. Université de Montréal, Faculté de l'Education Permanente, Montréal, 1981.

CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT DU QUEBEC
Formation et perfectionnement des enseignantes et des enseignants du primaire-secondaire. Premier avis sur le document du MEQ, 19 janvier 1984.

CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT DU QUEBEC
Pour le développement qualitatif des ressources humaines du secteur de l'enseignement. Demande présentée au ministre de l'Education en vue d'obtenir la réalisation d'une étude provinciale sur les besoins en perfectionnement des enseignants, juin 1977.

CENTRE EUROPEEN D'INFORMATION DE L'UNIVERSITE CHARLES POUR LA FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS
Documentation et information pédagogique. *Bulletin du Bureau international d'éducation*, Prague, Tchécoslovaquie, 55e année, nos 218-219, 1er-2e trimestres 1981.

CLOUTIER, Marcel; DION, Jean; GIROUX, Antoine
Le perfectionnement des maîtres de l'enseignement professionnel au collégial. Problématique. Performa, Université de Sherbrooke, mai 1976.

COMMISSION D'ETUDE SUR LES UNIVERSITES
Rapport du Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants. Gouvernement du Québec, mai 1979.

COMMISSION DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL
Relever des défis, trouver des solutions. Réflexions sur la formation professionnelle des jeunes. Collection Etudes et réflexions sur l'enseignement collégial 1983-1984, Conseil des collèges, Québec, 1984a.

COMMISSION DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL
Rencontre avec les représentants du Collège de Sept-Iles. Compte rendu de la Commission. Conseil des collèges, Québec, octobre 1984b.

CONSEIL DES UNIVERSITES
Avis au ministre de l'Education sur les programmes de baccalauréat d'enseignement professionnel. Conseil des universités, Sainte-Foy, avis no 83.2, 30 septembre 1983.

CONSEIL DES UNIVERSITES
Commentaires au ministre de l'Education sur la formation et le perfectionnement des enseignants. Conseil des universités, Sainte-Foy, 18 mai 1984.

CONSEIL FRANCO-QUEBECOIS D'ORIENTATION POUR LA PROSPECTIVE ET L'INNOVATION EN EDUCATION
Missions d'observation sur la formation des enseignants. Vol. 1: *Expériences anglaises et françaises.* Québec, 1979.

CONSEIL FRANCO-QUEBECOIS D'ORIENTATION POUR LA PROSPECTIVE ET L'INNOVATION EN EDUCATION
Missions d'observation sur la formation des enseignants. Vol. 2: *Expériences scandinaves.* Québec, 1979.

CONSEIL FRANCO-QUEBECOIS D'ORIENTATION POUR LA PROSPECTIVE ET L'INNOVATION EN EDUCATION
Missions d'observation sur la formation des enseignants. Vol. 3: *Expériences nord-américaines.* Québec, 1979.

CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION
Rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial. Rapport au ministre de l'Education (Rapport Nadeau). Conseil supérieur de l'éducation, Québec, 1975.

CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION
La condition enseignante. Conseil supérieur de l'éducation, Québec, août 1984a.

CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION
Vers des aménagements de la formation et du perfectionnement des enseignants du primaire et du secondaire. Commentaires sur un projet ministériel. Avis au ministre de l'Education. Conseil supérieur de l'éducation, Québec, septembre 1984b.

CORMIER, Roger A.; LESSARD, Claude; VALOIS, Paul
Les enseignantes et enseignants du Québec. Vol. 1: *Présentation générale, validation préliminaire et résultats bruts.* Gouvernement du Québec, Ministère de l'Education, Service de la recherche, Québec, 1979.

CORMIER, Roger A.; LESSARD, Claude; VALOIS, Paul
Les enseignantes et enseignants du Québec. Vol. 3: *Caractéristiques démographiques, socio-culturelles et professionnelles.* Gouvernement du Québec, Ministère de l'Education, Service de la recherche, Québec, 1979.

CORMIER, Roger A.; LESSARD, Claude; VALOIS, Paul; TOUPIN, Louis
Les enseignantes et enseignants du Québec. Une étude socio-pédagogique. Vol. 6: *La formation et le perfectionnement.* Gouvernement du Québec, Ministère de l'Education, Service de la recheche, Québec, 1979.

DAVID, Guy
Problèmes de formation et de perfectionnement des maîtres des niveaux élémentaire et secondaire. *Prospectives,* Vol. X, no 2, Montréal, Avril 1974.

DESSUREAULT, Guy
Recherche documentaire sur les professeurs du collégial. Vol. 3: *Le professeur de collège tel que souhaité et perçu.* Gouvernement du Québec, Ministère de l'Education, Direction de la recherche, 4e trimestre, 1984.

EDELFELT, Roy A.
The School of Education and Inservice Education. *Journal of Teacher Education,* Vol. XXVIII, no 2, pp. 10-14, March-April 1977.

FEDERATION DES CEGEPS
La formation pédagogique continue (i.e. perfectionnement des maîtres en exercice). Rapport du Comité sur la certification et la formation des enseignants (1ère partie), Montréal, août 1973.

FEDERATION DES CEGEPS
Mémoire de la Fédération des cégeps à la Commission d'étude sur les universités. Montréal, juin 1978.

FEDERATION DES CEGEPS, 1979a
Perfectionnement-Etat de la question. Document de travail pour fins de consultation préparé par le Comité directeur. Montréal, avril 1979.

FEDERATION DES CEGEPS, 1979b
Réaction au Projet du gouvernement à l'endroit des cégeps; perfectionnement. Montréal, 24 pages, novembre 1979.

FEDERATION DES CEGEPS
Ressources et pratiques pédagogiques. Rapport final d'une recherche réalisée par la Commission des directeurs des services pédagogiques dans un ensemble de collèges du Québec au printemps de 1978. Montréal, Tome II, février 1980.

FEDERATION DES CEGEPS
Six facettes du développement des cégeps. Montréal, 1974.

GIARD, Gilles; THERRIEN, Normand
La satisfaction au travail des professeurs du Collège de l'Assomption. Projet d'intervention dans le cadre de la maîtrise en administration publique, 17 septembre 1976.

GOUVERNEMENT DU QUEBEC

Un projet d'éducation permanente: énoncé d'orientation et plan d'action en éducation des adultes. Gouvernement du Québec, Québec, 1984a.

GOUVERNEMENT DU QUEBEC, MINISTERE DE L'EDUCATION

Dispositions constituant des conventions collectives (FNEEQ). Québec, 4e trimestre, 1984b.

GOYETTE, Gabriel; VILLENEUVE, Jean; NEZET-SEGUIN, Claudine

Recherche-action et perfectionnement des enseignants. Bilan d'une expérience. Presses de l'Université du Québec, Québec, 1984.

GUILLOUET, Yves; LESAGE, Pierre

Bilan-évaluation d'une expérience de formation d'enseignants à la recherche. *Les Sciences de l'Education pour l'ère nouvelle.* Revue internationale, nos 3-4, pp. 3-23, juillet-décembre 1979.

HUNT, David E.

Inservice Training as Persons-In-Relation. *Theory into Practice,* Vol. XVII, no 3, pp. 239-244, June 1978.

LAFERRIERE, Thérèse; PARE, André

Formation et perfectionnement des enseignants sur le terrain. *Société Canadienne pour l'étude de l'éducation,* Neuvième annuaire, pp. 83-93, 1982.

LAPIERRE, Jeannine

Démarche pédagogique visant à renouveler la didactique générale de l'enseignement professionnel. Rapport d'étape. Université du Québec à Chicoutimi, Chicoutimi, 1982.

LAURIN, Camille

La formation et le perfectionnement des maîtres. Premiers éléments d'une politique. Discours prononcé par le docteur Camille Laurin, ministre de l'Education, à l'UQAM, 5 mars 1981.

LIEBERMAN, Ann; MILLER, Lynne

Synthesis of research on improving schools. *Educational Leadership,* Vol. 38, no 7 pp. 583-587, April 1981.

MESSIER, Suzanne; LANDRY, Monique

Proposition de modalités de perfectionnement en bureautique aux professeur(e)-s de secrétariat du réseau collégial. Service de la recherche et du développement (DGEC), PROSIP. Collège de Bois-de-Boulogne, juin 1984.

MINISTERE DE L'EDUCATION, DIRECTION GENERALE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

Plan directeur (I) pour le perfectionnement des maîtres. Gouvernement du Québec, Québec, 1973.

MINISTERE DE L'EDUCATION, DIRECTION GENERALE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

*Le perfectionnement des maîtres en exercice de l'enseignement secondaire professionnel: plan directeur (II).*Gouvernement du Québec, Québec, 1975.

MINISTERE DE L'EDUCATION DU QUEBEC
Les collèges du Québec. Nouvelle étape. Projet du gouvernement à l'endroit des Cégeps. Gouvernement du Québec, Québec, octobre 1978.

MINISTERE DE L'EDUCATION DU QUEBEC
La formation professionnelle des jeunes. Propositions de relance et de renouveau. Gouvernement du Québec, Québec, 1982.

MINISTERE DE L'EDUCATION
La formation et le perfectionnement des enseignants du primaire et du secondaire. Vers des aménagements. Fiches de discussion. Demande d'avis au Conseil supérieur de l'éducation. Québec, juin 1983.

MULHERIN, Brian; HUPPE, André
Analyse de la capacité de l'industrie en qualité de milieu éducatif à participer à la formation tant à l'école secondaire qu'à l'université et les influences réciproques qui résulteraient de cette implication éducative: milieu-formation (MIFO). Rapport final. Groupe de recherche en évaluation des curriculums, UQAM, Département des Sciences de l'Education, Montréal, 1982.

PARISE, Robert avec la collaboration de ROCHON, Roland
Le Tiers-Monde scolaire. Eléments de réflexion sur l'enseignement technique et professionnel au Québec. Ottawa, 1980.

PARE, André
Des propositions concrètes pour une réforme en profondeur. *Prospectives,* Vol. 16, nos 1-2, pp. 49-55, février-avril 1980.

PARE, André
L'acte d'enseigner, geste d'art, source de perfectionnement. *Prospectives,* pp. 175-191, décembre 1983.

PINEAU, Gaston
Formation continue des enseignants: une stratégie inter-organisationnelle au collégial. Performa, Université de Sherbrooke, Sherbrooke, 1978.

RHEAUME, Jacques
Le perfectionnement des enseignants: réalité et utopie. *Journal de l'Association des Collèges Communautaires du Canada,* Vol. 2, no 1, pp. 62-93, 1978.

ROBINEAULT, Pierre G.; CANTIN, Gabrielle
La motivation des enseignants en perfectionnement à l'université. *Revue des sciences de l'éducation,* Vol. 7, no 2, pp. 244-254, 1982.

ROCHAIS, Gérard
Formation et perfectionnement des enseignants. Revue bibliographique de quelques tendances (1975-1980). *Prospectives,* pp. 65-69, février-avril 1985.

TISSEUR, Serge
Le perfectionnement des professeurs du collégial. Rapport d'une étude effectuée dans onze collèges du réseau public pour la DGEC. Document de travail, 1985.

VIGEANT-GALLEY, Pauline
Les centres locaux d'enseignants et les voies nouvelles de perfectionnement. *Education Canada,* Vol. 25, no 2, été 1985.

ZIGARMI, Patricia
Teacher Centers: A Model for Teacher-Initiated Staff Development. *Teachers College Record,* Teachers College, Columbia University, Vol. 80, no 1, pp. 172-187, September 1978.

DEUXIEME PARTIE

DOCUMENTS NON CITES EXPLICITEMENT DANS L'ETUDE

ASSOCIATION DES COLLEGES DU QUEBEC
La vie pédagogique. Avis de l'Association des collèges du Québec au ministre de l'Education, mai 1979.

BAILLARGEON, Raymond
Le renouveau pédagogique par l'éducation technologique. Direction générale de l'enseignement et de la recherche universitaires (PPMEP), Québec, 1983.

BARBIER, Jean-Marie; LESNE, Marcel
L'analyse des besoins en formation. France, Edition Robert Jauze, 1977, 259 pages.

BEGIN, Huguette
Ecoles-milieux de vie: nouveaux rôles des éducateurs et perfectionnement professionnel. *Prospectives,* Vol. XVI, nos 1-2, pp. 56-64, février-avril 1980.

BERGERON, Jean-Marie
Le français écrit: guide à l'intention des enseignants du secteur professionnel au secondaire. Sherbrooke, Université de Sherbrooke, PPMEF, 1982.

BERGERON, Michel
Les aspects financiers de la formation et du perfectionnement des enseignants au Québec. Commission d'étude sur les universités, septembre 1979.

BERTRAND, Richard
Etude comparative de diverses méthodes de l'analyse factorielle à partir de cas type en sciences de l'éducation. Recherche réalisée grâce au Fonds FCAC par INRS-Education, 1983.

BOYER, E.L.
Schools and Universities Need Each Other. *Educational Leadership,* pp. 556-563, April 1981.

BROUILLET, Guy
Le temps du recyclage: réflexions suscitées par la Conférence sur le recyclage des personnels d'enseignement. Association Canadienne d'éducation, Toronto, 1980.

BUNKER, R. Mason
Beyond Inservice: Toward Staff Renewal. *Journal of Teacher Education,* Vol. XXVIII, no 2, pp. 31-34, March-April 1977.

CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT DU QUEBEC ET CONFEDERATION DES SYNDICATS NATIONAUX

Mémoire conjoint Centrale de l'enseignement du Québec et Confédération des syndicats nationaux à la Commission d'étude sur les universités. Document D-7410, juin 1978.

CHAMPAGNE, Marc

L'autoscopie à l'université: Un instrument de perfectionnement pour les professeurs. Université Laval, Service de Pédagogie Universitaire, Avril 1979.

CHAREST, Diane

L'analyse des besoins: document de travail pour la Direction générale des réseaux. Direction générale des réseaux, Québec, octobre 1979.

COMMISSION D'ETUDE SUR LA FORMATION DES ADULTES

Apprendre: une action volontaire et responsable, 1982.

COMMISSION DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL

Rencontres avec les représentants du Collège de la Gaspésie. Compte rendu de la Commission. Conseil des collèges, Québec, octobre 1984.

COMMISSION DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL

Compte rendu de la rencontre de la Commission avec des représentants des départements du secteur professionnnel du Collège Saint-Jean. Conseil des collèges, Québec, décembre 1984.

COMMISSION DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL

Compte rendu de la rencontre de la Commission avec des représentants de l'administration pédagogique du Collège Saint-Jean. Conseil des collèges, Québec, décembre 1984.

COMMISSION DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL

Compte rendu de la rencontre du président et de la secrétaire de la Commission avec des enseignants du secteur professionnel du Collège Marie-Victorin. Conseil des collèges, Québec, 21 novembre 1984.

COMMISSION DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL

Compte rendu de la rencontre de la Commission avec des représentants du syndicat des enseignants du Collège de Saint-Jean. Conseil des collèges, Québec, décembre 1984.

CONFERENCE DES RECTEURS ET DES PRINCIPAUX DES UNIVERSITES DU QUEBEC

Les priorités en matière de gestion du système de l'enseignement supérieur au cours des annés 80. Mémoire sur les rapports de la Commission d'étude sur les universités. Conférence des recteurs, Montréal, 1979.

CONSEIL DES COLLEGES

Avis du Conseil des collèges sur l'élaboration et la révision des programmes professionnels. Conseil des collèges, Québec, 26 octobre 1984.

CONSEIL DES UNIVERSITES

La formation des maîtres au Québec: rétrospective et bilan. Annexe aux *Commentaires au ministre de l'Education sur la formation et le perfectionnement des enseignants.* Conseil des universités, Québec, 1984.

CONSEIL DES UNIVERSITES
Avis du Conseil des universités au ministre de l'Education sur le rôle de l'université dans la formation professionnelle. Avis no 83.30, Sainte-Foy, 4 septembre 1984.

CONSEIL FRANCO-QUEBECOIS D'ORIENTATION POUR LA PROSPECTIVE ET L'INNOVATION EN EDUCATION
Ecoles de demain? Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, Suisse, 1977.

CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION
Commentaires sur le document ministériel intitulé "la formation et le perfectionnement des enseignants du primaire et du secondaire. Vers des aménagements. Fiches de discussion". Gouvernement du Québec, Conseil supérieur de l'Education, Québec, 28 septembre 1984.

DAOUST, Gaétan; BELANGER, Paul
Les pratiques universitaires de perfectionnement des maîtres et les rapports université/milieu. *Prospectives,* Vol. 10, no 2, mars 1974.

DEBAYS, Jean-Marie
Une collective et collégiale expérience de perfectionnement. *Revue de l'enseignement de la philosophie,* Vol. 2, no 2, pp. 158-171, mai 1980.

DENIS, Guy
Le C.P.E.C. Quelques éléments pour un bilan. *Cégepropos,* no 56, pp. 28-30, 1978.

DESROSIERS, Jules
Pour un peu plus de démocratie. Description commentée de la stratégie de changement mise de l'avant par le projet SESAME, 1980.

DESSUREAULT, Guy
Recherche documentaire sur les professeurs du collégial. Tome 1: Formation et perfectionnement. Service de recherche et planification, Québec, 1980.

DIRECTION GENERALE DE L'ENSEIGNEMENT COLLEGIAL
La formation initiale des maîtres, le perfectionnement des maîtres et des autres personnels des cégeps. Document d'information pour les collèges. Québec, avril 1978, 14 pages.

DIRECTION GENERALE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR
La formation pratique des enseignants. Québec, octobre 1980.

DIRECTION GENERALE DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA RECHERCHE UNIVERSITAIRES
Situation de la formation et du perfectionnement du personnel de l'enseignement en 1982-83. Inventaire des programmes et statistiques de l'inscription. Gouvernement du Québec, ministère de l'Education, Québec, 1983.

DIRECTION GENERALE DES PUBLICATIONS GOUVERNEMENTALES
Guide de présentation des manuscrits. Gouvernement du Québec, ministère des Communications, Québec, 1984.

DRUMMOND, William H.; LAWRENCE, Gordon D.
A Letter to Harry on Sight Specific Inservice Education. *Theory into Practice,* Vol. XVII, no 3, pp. 272-278, June 1978.

DUBE, Gilles
Analyse des besoins en formation sur mesure. Service de la recherche et du développement (DGEC), Analyse institutionnelle, Collège Edouard-Montpetit, 1984.

DUPONT, Pol
Les débuts professionels de l'enseignant. *Vie pédagogique,* no 33, pp. 8-13, novembre 1984.

ENGLISH, Fenwick W.
The Politics of Needs Assessment. *Educational Technology,* pp. 18-23, November 1977.

FEDERATION DES CEGEPS
Etat des travaux du Comité sur le perfectionnement des professeurs présenté à l'assemblée générale. Fédération des cégeps, Commission des coordonnateurs de recherche et expérimentation, mars 1976.

FORTIER, Claude
Pour le perfectionnement des enseignants de niveau collégial. La formation pédagogique continue. *Prospectives,* Vol. X, no 2, pp. 115-119, Montréal, avril 1974.

GINGRAS, Armand
Perfectionnement du personnel scolaire au primaire: document de travail. Direction générale des réseaux, Québec, octobre 1979.

GODDU, Roland; CROSBY, Jeanie; MASSEY, Sara
Inservice: The Professionnal Development of Educators. *Journal of Teacher Education,* Vol. XXVIII, no 2, pp. 24-30, March-April 1977.

GOUVERNEMENT DU QUEBEC
Rapport de la Conférence au Sommet de Montébello. Secrétariat des Conférences socio-économiques, Editeur officiel, Québec, 14 février 1980.

GRAVEL, Robert J.
Guide méthodologique de la recherche. Presses de l'Université du Québec, Québec, 1984.

GREEN, Maxime
Teaching: The Question of Personal Reality. *Teachers College Record,* Teachers College, Columbia University, Vol. 80, no 1, September 1978.

GRIFFIN, Gary A.
Guidelines for the Evaluation of Staff-Development Programs. *Teachers College Record,* Teachers College, Columbia University, Vol. 80, no 1, September 1978.

HAGBERG, H.; WALKER, D.
Working it out together. *Educational Leardership,* pp. 563-566, 583-587, April 1981.

HAMEL, Thérèse
L'évolution de la formation des maîtres au Québec: synthèse historique. Institut québécois de la recherche sur la culture, Québec, novembre 1984.

HOWEY, Kenneth R.; WILLIE, Reynold
A Missing Link in School Renewal: The Program and Staff Development Specialist. *Journal of Teacher Education,* Vol. XXVIII, no 2, March-April 1977.

HUAN, Le; MOUNIVONGS, Khamlay
Pédagogie structurale appliquée à l'enseignement professionnel. Rapport de recherche dans la cadre du P.P.M.E.P., Université du Québec à Chicoutimi, Chicoutimi, 1981.

KAUFMAN, Roger
A Possible Taxonomy of Needs Assessments. *Education Technology,* pp. 60-64, November 1977.

KORNHAUSER, Arthur; SHEATSLEY, Paul B.
L'élaboration des questionnaires et des techniques d'interview. *In: C. Selltiz et Al.: Les méthodes de recherche en sciences sociales.* Edition HRW, Montréal, pp. 532-563, 1977.

LABONTE, Thérèse
La formation de base au secteur professionnel dans l'optique de la formation des maîtres. Gouvernement du Québec, ministère de l'Education, Direction de la recherche, Secteur de la planification, juin 1983.

LALIBERTE, Jacques; TRAHAN, Michel et collaborateurs
Performa aujourd'hui. Rapport du comité d'évaluation du programme CPEC-PERFORMA, octobre 1984.

LANGEVIN, Nathalie
Analyse des besoins en perfectionnement pour les enseignant(e)s en Economie familiale (1er et 3e modules). Deuxième rapport d'étape UQAM, Direction générale de l'enseignement et de la recherche universitaires (PPMEP), octobre 1984.

LAURIN, Camille
L'enseignante et l'enseignant: des professionnels. Gouvernement du Québec, ministère de l'Education, Québec, décembre 1981.

LAVERGNE, Marthe
Le développement organisationnel et la formation. *Revue des sciences de l'éducation,* Vol. VII, no 2, pp. 249-259, printemps 1981.

LEBEL, Denis
Comment organiser la formation pédagogique continue. *Prospectives,* Vol. X, no 2, pp. 121-123, Montréal, avril 1974.

LEBRUN, Denis; SIMARD, Liliane
Ces enseignants dont on dit le meilleur et le pire. *Education Québec,* no 5, pp. 10-18, février 1979.

LEON, A.
Psychopédagogie des adultes. Presses Universitaires de France, Paris, 1971.

LESPERANCE, André
Formation initiale et perfectionnement des enseignants. Commission d'étude sur les universités, 1978.

LIEBERMAN, Ann; MILLER, Lynne
The Social Realities of Teaching. *Teachers College Record,* Teachers College, Columbia University, Vol. 80, no 1, pp. 54-68, September 1978.

MALLAN, John T.
Philodoxy: The Promise of Inservice. *Theory into Practice*, Vol. XVII, no 3, pp. 218-228, June 1978.

MASSANARI, Karl
What We Don't Know about Inservice Education: An Agenda for Action. *Journal of Teacher Education*, Vol. XXVIII, no 2, pp. 41-45, March-April 1977.

MINISTERE DE L'EDUCATION
L'élaboration, la révision et la mise à jour des programmes de formation professionnelle. Bibliothèque nationale du Québec, juin 1983.

MOUNIVONGS, Khamlay
Etude des besoins et attentes des employeurs du Saguenay-Lac-Saint-Jean en ce qui a trait à la formation actuelle et future des étudiants de l'enseignement professionnel. Université du Québec à Chicoutimi (UQAC), Chicoutimi.

PINEAU, Gaston
A qui va la plus-value du perfectionnement? *Journal de l'Association des Collèges Communautaires du Canada*, Vol. 2, no 1, pp. 18-36, mars 1978.

PREVOST, Robert
Les facteurs qui influencent l'innovation pédagogique. Collège de Maisonneuve, recherche subventionnée par la DGEC, novembre 1978.

RACINE, Danielle
Analyse des besoins des enseignants en économie familiale: la formation initiale, le perfectionnement et le matériel didactique de base. Université du Québec à Chicoutimi, Chicoutimi, 1981.

RIENDEAU, Marcel
Helping the Teachers in Francophone Québec. *Journal de l'Association des Collèges Communautaires du Canada*, Vol. 2, no 1, pp. 1-17, mars 1978.

ROLLAND-BARKER, Marie
Analyse conceptuelle de la notion de besoin en éducation des adultes. Mémoire présenté à la Faculté des Etudes Supérieures, Université de Montréal, Faculté des Sciences de l'Education, août 1981.

SHOFSTALL, W.P.; DORR, E.L.
Assistment Instruments for Vocational Education Programs. Tucson, Arizona, Arizona Department of Education, Division of Vocational Education, 1973.

SUDMAN, S.; BRADBURN, N.
Asking questions: a practical guide to questionnaire design. San Francisco, Jossey-Bass, 1982.

UNIVERSITE DU QUEBEC A MONTREAL
PROFIL de la formation professionnelle. *Bulletin d'information des P.P.M.E.P.*, Vol. 3, no 2, janvier 1983, 20 pages.

VOYER, Jean-Paul
L'échantillonage dans une enquête. Digest au sujet des théories de l'échantillonage. Monographies en mesure et évaluation. Université Laval, Département de mesure et évaluation, juin 1982.

WITKIN, Belle-Ruth
Needs Assessment Kits, Models and Tools. *Educational Technology, November 1977.*

LISTE DES ANNEXES

PARTIE 1: ENQUETE AUPRES DES PROFESSEURS

Annexe 1: Questionnaire en version française, lettre de présentation, lettre de rappel aux répondants francophones.

Annexe 2: Questionnaire en version anglaise, lettre de présentation, lettre de rappel aux répondants anglophones.

Annexe 3: Méthodologie utilisée pour l'interprétation de certaines réponses.

PARTIE 2: REPONSES DES RESPONSABLES DE COMITES PEDAGOGIQUES

Annexe 4: Questionnaire, lettre de présentation.